الجامعة الأردنية

نموذج التفويض

أنـــا مختار ابراهيم عبدالله زيد ، أفـــوض الجامعة الأردنية بتزويد نسخ من رسالتي/أطروحتي للمكتبـات أو المؤسـسات أو الهيئات الأشخاص عن طلبها.

التوقيع

التاريخ: ١٥/ ١ / ٢٠١٢

أنموذج مقترح لتقييم الإدارة التربوية في إطار مكونات اقتصاد المعرفة في وزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين

إعداد

منار إبراهيم زيد

المشرف

الأستاذ الدكتور أنمار مصطفى الكيلاني

قدمت هذه الأطروحة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراة في

الإدارة التربوية

كلية الدراسات العليا

الجامعة الأردنية

تعتمد كلية الدراسات العليا
هذه النسخة من الرسالة
التوقيع ..... التاريخ .....

كانون الثاني، 2012

ب

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الأطروحة (**أنموذج مقترح لتقييم الإدارة التربوية في إطار مكونات اقتصاد المعرفة في وزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين**) وأجيزت بتاريخ: 27 / 12 / 2011م.

أعضاء لجنة المناقشة	التوقيع
الدكتور أنمار مصطفى الكيلاني، مشرفاً أستاذ– التخطيط التربوي	.....
الدكتور هاني عبد الرحمن الطويل، عضواً أستاذ– الإدارة التربوية	.....
الدكتور سلامة يوسف طناش، عضواً أستاذ– التعليم العالي	.....
الدكتور صالح ناصر عليمات، عضواً أستاذ– الإدارة التربوية (جامعة اليرموك)	.....

تعتمد كلية الدراسات العليا
هذه النسخة من الرسالة
التوقيع ..... التاريخ ٣٤/١/١٦

إهــداء

إلى وطني الغالي؛ البحرين....

إلى المخلصين الغيورين على مصلحة هذا الوطن....

إلى أساتذتي الأفاضل في قسم الإدارة التربوية والأصول وفي قسم المناهج والتدريس بالجامعة الأردنية؛ إلى كل من علمني حرفاً، وكان له الفضل
في وصولي إلى هذا المستوى من العلم.

إلى أصحاب الفضل والعطاء....
إلى روح والدي رحمة الله عليه.....
وإلى والدتي أطال الله في عمرها....
إلى إخوتي وأخواتي....
إلى عائلتي الصغيرة....

إلى جميع أصدقائي، وزملائي طلبة العلم...

إليهم جميعاً أُهدي ثمرة هذا الجهد المتواضع،
راجية المولى عز وجل أن ينفعنا بما علمنا، وأن يزدنا علماً.

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين، محمد وعلى آله وصحبه أجمعين

اعترافاً بالفضل لأهله، وإتباعاً لقول معلم البشرية صلى الله عليه وسلم:

" من لم يشكر الناس، لم يشكر الله" (الترمذي،١٩٧٨،ج٤: ٣٣٩)

فإني في هذا المقام أتقدم بالشكر والامتنان إلى الجامعة الأردنية بعمان، ممثلة برئيسها، وإدارتها وهيئات التدريس فيها، لما تقدمه من جهد وعطاء، متجدد؛ للارتقاء بالمستوى التعليمي لجميع طلبة العلم، وأتقدم بشكري وامتناني لعمادتي الدراسات العليا وكلية العلوم التربوية، والعاملين فيهما، على جهودهم الحثيثة والطيبة في رعاية ورفعة طلبة الدراسات العليا.

كما أتقدم بجزيل الشكر والعرفان، وعظيم الامتنان إلى أستاذي الفاضل، أستاذ الإدارة التربوية الأستاذ الدكتور أنمار مصطفى الكيلاني، لتفضله بالإشراف على هذه الدراسة، إذ كان كريماً في نصحه وإرشاده، فلم يألُ جهداً أو علماً في تقديم النصيحة والتوجيه والإرشاد؛ لإتمام هذه الدراسة، فجزاه الله عني كل خير.

كما لا يسعني إلا أن أعبر عن تقديري واحترامي لأعضاء لجنة المناقشة، أساتذة الإدارة التربوية، كل من الأستاذ الدكتور هاني عبد الرحمن الطويل والأستاذ الدكتور سلامة يوسف طناش، والأستاذ الدكتور صالح ناصر عليمات لتفضلهم بقبول مناقشة هذه الدراسة، لإثرائها بملاحظاتهم القيمة، التي سوف تزيدها عمقاً، وتكسبها بُعداً فكرياً متميزاً.

كما لا يسعني أيضاً إلا أن أتقدم بالشكر والتقدير للأساتذة الأفاضل الذين قاموا مشكورين بتحكيم أداة الدراسة، بكل نزاهة وموضوعية، كما أتوجه بالشكر الجزيل إلى الأستاذ عباس الطلافحة، بكلية العلوم التربوية، في الجامعة الأردنية لقيامه بإجراء المعالجات الإحصائية المطلوبة لهذه الدراسة.

كما يسعدني أن أتقدم بشكري وتقديري إلى صناع القرار من وكلاء الوزارة المساعدين، الأستاذ ناصرمحمد الشيخ وكيل الوزارة المساعد للتعليم العام والفني، والأستاذ زاهرمحمد سعيد إسماعيل وكيل الوزارة المساعد للتخطيط والمعلومات، والأستاذة لولوة آل خليفة الوكيل المساعد للمناهج والإشراف التربوي، والأستاذ حسن صالح صليبيخ الوكيل المساعد للموارد البشرية، ومديري إدارات التعليم الثانوي، والتعليم الفني والمهني، والإعدادي، والابتدائي، ورؤساء

الأقسام، والمدارس، والوحدات، والمجموعات في هذه الإدارات، لاتساع صدورهم لهذه الدراسة، ومساعدتهم لي على تطبيق أداتها، والشكر موصول لإدارة البحث العلمي في الوزارة لتسهيل مهمتي في تطبيق أداة الدراسة من خلال متابعة إدارات الوزارة لإستصدار كتاب الموافقة الشامل للتطبيق. وكل الامتنان للأساتذة المدراء ولزملائي التربويين من مشرفين، واختصاصيين أوائل ورؤساء أقسام في إدارة المناهج، وإدارة الإشراف التربوي، وإدارة التدريب والتطوير المهني، وإدارة التخطيط والمشاريع التربوية، وإدارة نظم المعلومات، وإدارة مشروع جلالة الملك حمد لمدارس المستقبل، وإدارة تقنيات ومصادر التعلم، وإدارة الموارد البشرية، وإدارة التعليم الخاص، وإدارة التعليم المستمر في وزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين، لتعاونهم معي في الاستجابة على أداة الدراسة، وما قدموا من ملاحظات مكتوبة من خلال رسائلهم الإلكترونية أو بالاتصال المباشر بي.

وأخيراً أتقدم بأسمى آيات الشكر والتقدير إلى جميع موظفي إدارة الموارد البشرية، وإدارة البعثات والملحقيات ممثلة في مديرها وجميع رؤساء الأقسام والاختصاصيين الأوائل والاختصاصيين وجميع موظفي الإدارة، لمساندتهم لي طيلة فترة الدراسة. والشكر موصول لسفارة مملكة البحرين في الأردن ممثلة في سعادة السفير ناصر الكعبي، وسعادة القنصل محمد زباري، وسعادة المستشار الثقافي الأستاذ بخيت الدوسري، وجميع موظفي الملحقية الثقافية على دعمهم المتواصل لي.

إلى جميع من شجعني وساعدني، سأذكر فضلهم ما حييت، وأسأل الله العلي القدير أن يجزي عني الجميع خير الجزاء، كما أسأله أن يتقبل مني هذا الجهد المتواضع، ويجعله خالصاً لوجهه الكريم وأن ينفعني به والمسلمين وأن يهدينا إلى سواء السبيل.

الباحثة

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
قرار لجنة المناقشة	ب
الإهداء	ج
الشكر والتقدير	د
فهرس المحتويات	و
فهرس الجداول	ز
قائمة الأشكال	ح
قائمة الملحقات	ي
قائمة المختصرات	ك
الملخص بالعربية	م
الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها	١
هدف الدراسة وأسئلتها	١٢
أهمية الدراسة	١٢
مصطلحات الدراسة	١٣
حدود الدراسة	١٤
الفصل الثاني: الأدب النظري والدراسات السابقة	١٥
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	173
مجتمع الدراسة	174
عينة الدراسة	174
صدق أداة الدراسة	177
ثبات أداة الدراسة	178
المعالجة الإحصائية	179
الفصل الرابع: نتائج الدراسة	182
الفصل الخامس: مناقشة النتائج	216
التوصيات	229
قائمة المراجع	230
مواقع على الشبكة العنكبوتية	254
الملحقات	256
الملخص باللغة الأنجليزية	٣٠٩

فهرس الجداول

الرقم	الموضوع	الصفحة
١	السلم التعليمي في البحرين (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٠)	136
٢	أول تقرير لمراجعة ٥٠ مدرسة حكومية من قبل هيئة ضمان الجودة	146
٣	نتائج مراجعات هيئة ضمان الجودة لعدد ٧٢ مدرسة حكومية	146
٤	فقرات أداة الدراسة بمنحيي مهارات عمليات الإدارة التربوية والأبعاد الممثلة لمكونات اقتصاد المعرفة وعملياتها الرئيسية	176
٥	معامل الثبات (قيمة كرونباخ ألفا) للاتساق الداخلي لمجالات أداة الدراسة	179
٦	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجالات أداة الدراسة	182
٧	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال تقييم درجة ممارسة مهارات عملية تصميم الإستراتيجية (مهارات ما قبل التخطيط)	184
٨	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال تقييم درجة ممارسة مهارات عملية تخطيط الإستراتيجية	186
٩	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال تقييم درجة ممارسة مهارات عملية تنفيذ الإستراتيجية	188
١٠	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال تقييم درجة ممارسة مهارات عملية الرقابة (المتابعة) الإستراتيجية	190
١١	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال تقييم درجة ممارسة مهارات عمليات تقييم الإستراتيجية	192
١٢	ترتيب المتوسطات الحسابية الكلية لتقييم درجة الممارسة لمهارات عمليات الإدارة التربوية في إطار الأبعاد الممثلة لمكونات اقتصاد المعرفة وعملياتها	194

قائمة الأشكال

الرقم	الموضوع	الصفحة
١	عمليات الإدارة التربوية	٢١
٢	أنموذج تقييم المواءمة	٤٤
٣	أنموذج تقييم المدير المعتمد على الأداء (أنموذج جونسون)	٤٨
٤	الارتباط بين الأنواع الأربعة للتقييم بما يناظرها من أنواع القرارات	٥٢
٥	أنموذج درندري لتقييم برامج الموهوبات في تحسين البرنامج وصنع القرارات.	٥٤
٦	أنموذج بيكر وآخرون لتقييم البرنامج باعتباره سيرورة عملية مستمرة	٥٥
٧	عمليات تسليم الخدمة	٥٧
٨	أنموذج كيراكا للتقييم المعتمد على الطريقة	٥٨
٩	أنموذج كوزينز المفاهيمي لتقييم الاستقصاء كنظام تعلمي منظمي	٥٩
١٠	أنموذج باول المنطقي لتخطيط وتقييم البرنامج	٦٠
١١	أنموذج التقييم المنطقي لبرنامج بمشاركة أولياء الأمور	٦١
١٢	أنموذج "كيريكباتريك" لتقييم التدريب	٦٢
١٣	تقويم النشاط التدريبي وقياس الفعالية والعائد	٦٣
١٤	التوجهات الستة لتحول وزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين من الإدارة التنفيذية إلى الإدارة الإستراتيجية.	٦٧
١٥	التكاملية في العملية التعليمية	٦٩
١٦	أنموذج الحكمي التكاملي للتقييم	٧٠
١٧	أنموذج تقييم الأداء المدرسي في إطار المشاركة المجتمعية	٧١
١٨	دعائم إدارة المعرفة لويج	٨٠
١٩	أنموذج تقاسم المعرفة المعتمد على ثقافة المنظمة	٨٣
٢٠	الأنموذج الخطي ذو المراحل الأربعة للابتكار	٩٣
٢١	أنموذج روجرز للابتكارية المنظمية	٩٣

٢٢	تطور التعلم المنظمي مع عرض للموجات الثلاثة لحركة الجودة	١٠١

الرقم	الموضوع	الصفحة
٢٣	درجات التمكين	١٠٢
٢٤	نماذج التقييم الشامل للاقتصاد القائم على المعرفة	١٠٩
٢٥	مجموعات معايير المعرفة ضمن أداة تقييم اقتصاد المعرفة	١١٢
٢٦	أبعاد تقنية المعلومات للعام ٢٠١٠ في تايلند	127
٢٧	أنموذج الاقتصاد المعرفي(ERFKE ,2009)	130
٢٨	الأنموذج السعودي: الأنموذج التكاملي	132
٢٩	أ- برنامج عمل إصلاح التعليم البحريني ب- إصلاح التعليم البحريني الثلاثي الأركان	144 145
٣٠	المشروع الوطني لتطوير التعليم	148
٣١	مشروعات تحسين أداء المدارس	149
٣٢	صورة المستقبل بعد إنجاز مشروع "الشراكة من أجل الأداء"	150
٣٣	مشروع تطوير التعليم الفني والمهني	151
٣٤	مسارات التعليم الفني والمهني في البحرين	152
٣٥	برامج المسارين الصناعي والتجاري	153
٣٦	مراحل بناء وتطوير (أنموذج زيد) لتقييم الإدارة التربوية في إطار مكونات اقتصاد المعرفة في وزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين	181
٣٧	أنموذج زيد (٢٠١١) لتقييم الإدارة التربوية في إطار مكونات اقتصاد المعرفة في وزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين	215

قائمة الملحقات

الرقم	الموضوع	الصفحة
١	الاستبانة في صورتها الأولية	256
٢	مذكرة تفسيرية للمفاهيم الواردة في الاستبانة	265
٣	أسماء المحكمين للاستبانة	270
٤	كتاب تسهيل مهمة باحث لتحكيم الاستبانة أداة الدراسة	271
٥	كتاب الموافقة الشامل من الوزارة على تطبيق الباحثة لأداة الدراسة	272
٦	الاستبانة في صورتها النهائية	273
٧	أسماء الإدارات التعليمية التي تم تطبيق أداة الدراسة عليها	279
٨	قائمة بأسماء خبراء أشاروا بإمكانية عمل الأنموذج	282
٩	عناصر الأنموذج التي تم اعتمادها للمقارنة بين النماذج التقييمية للإدارة التربوية	283
١٠	مقارنة النماذج التقييمية للإدارة التربوية في إطار مكونات اقتصاد المعرفة (Worthen & Sanders, 1973)	285
١١	فقرات مهارات عمليات الإدارة التربوية في إطار الأبعاد الممثلة لمكونات اقتصاد المعرفة	302

قائمة الاختصارات

الرقم	الاختصار	باللغة العربية	باللغة الإنجليزية	الصفحة
١	OECD	منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية	Organization for Economic Co-operation and Development.	١٤، ٨٥، ٨٧، ١٠١، ١١١
٢	ETS	خدمة الاختبارات التعليمية	Educational Testing Service	٣٣
٣	CEEB	امتحان الدخول للكليات	College Entrance Examination Boards	٣٣
٤	ACE	المجلس الأمريكي للتعليم	American Council of Education	٣٣
٥	ESEA	مرسوم التعليم الابتدائي والثانوي	Elementary and Secondary Education Act	٣٤
٦	(CIPP)	نموذج تقييم القرارات المتعددة للسياق والمدخلات والعمليات والنواتج(موظفات)	Model Context, Input, Process, and Product Evaluation	٤٥، ٤٨، ٢،١٦٩16، 227، 249، 266
٧	NAGC	الرابطة الوطنية للأطفال الموهوبين	National Association for Gifted Children	٤٦
٨	ASTD	الجمعية الأمريكية للتدريب والتطوير	American Society for Training and Development	٦٢
٩	KBE	الاقتصاد المعتمد على المعرفة	Knowledge Based Economy	٨٥، ١١٠

١٠	APEG	المجموعة الاقتصادية لآسيا والمحيط الهادي	Asia-Pacific Economic Group	٨٦
١١	KI	مؤشرالمعرفة	Knowledge Index	٩٤
١٢	KEI	مؤشر اقتصاد المعرفة	Knowledge Economy Index	٩٤
١٣	ABS	مكتب الإحصاءات الاسترالي	Australian Statistics Bureau	١١١، ١٠٩
١٤	APEC	آسيا والمحيط الهادي للتعاون الاقتصادي	Asia-Pacific Economic Co-operation	١٠٩، ١١١،
١٥	UNECE	اللجنة الاقتصادية للأمم المتحدة لأوربا	United Nation Economic Commission for Europe	١٠٩
١٦	K4D	المعرفة من أجل التنمية	Knowledge for Development	١١١

أنموذج مقترح لتقييم الإدارة التربوية في إطار مكونات اقتصاد المعرفة في وزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين

إعـــداد

منار إبراهيم زيد

المشرف

الأستاذ الدكتور أنمار مصطفى الكيلاني

الملخـــص

هدفت الدراسة بشكل أساسي إلى "اقتراح أنموذج لتقييم الإدارة التربوية في إطار مكونات اقتصاد المعرفة في وزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين". بناءً على الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما واقع تقييم الإدارة التربوية في وزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين؟
٢. ما نماذج تقييم الإدارة التربوية في ضوء اقتصاد المعرفة عالمياً؟
٣. ما أوجه المقارنة بين واقع تقييم الإدارة التربوية في إطار مكونات اقتصاد المعرفة في وزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين والأدب العالمي في تقييم الإدارة التربوية في إطار مكونات اقتصاد المعرفة؟
٤. ما الأنموذج المقترح لتقييم الإدارة التربوية في إطار مكونات اقتصاد المعرفة في وزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين؟

تكون مجتمع الدراسة من (٩٠) فرداً ضمن ثلاث فئات قيادية هي:

- **الفئة الأولى**: التي تعمل في مركز وزارة التربية والتعليم البحرينية، وهم صناع القرار ممثلاً بوكلاء الوزارة المساعدين بوزارة التربية والتعليم والبالغ عددهم (٨).
- **الفئة الثانية**: التي تعمل في مديريات التربية والتعليم، والممثلة في مدراء ومديرات إدارات الوزارة والبالغ عددهم (١٦).
- **الفئة الثالثة**: رؤساء الأقسام والمجموعات والوحدات والمناطق التعليمية بإدارات وزارة التربية والتعليم والبالغ عددهم (٦٦ رئيس ورئيسة قسم ومدارس ووحدة ومجموعة).

وتم تطبيق الدراسة على عينة من مجتمع الدراسة بلغت ٧٣ فرداً، هم كالتالي؛ (٥) من الوكلاء المساعدين، و(١٣) من مدراء ومديرات إدارات الوزارة، و(٥٦) رئيس ورئيسة قسم/ ومدارس/ ووحدة/ ومجموعة ضمن تلك الإدارات. وتم تأكد الباحثة من ثبات أداة الدراسة باستخدام باستخدام طريقة الاختبار، وإعادة الاختبار (test- re-test)، حيث بلغ معامل الثبات لأداة الدراسة (٠,٩٢)، أما صدق الأداة فلقد اعتمدت الباحثة طريقة صدق المحتوى (content validity)، وقد اعتمدت الباحثة في إجماع (٨٠%) من المحكمين كمحك للحذف أو الإضافة أو الصياغة اللغوية لفقرات الاستبانة. وتم تحليل البيانات باستخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية. واستخدمت معادلة كرونباخ ألفا من أجل التحقق من قيمة معامل الاتساق الداخلي لأداة تقييم درجة ممارسة مهارات عمليات الإدارة التربوية.

تم بناء الأنموذج عبر المراحل التالية:

- **المرحلة الأولى**: جمع الأدب النظري للأنموذج.
- **المرحلة الثانية**: فرز متغيرات الأنموذج.
- **المرحلة الثالثة**: جمع البيانات، وقد استخدمت الباحثة أداة لمسح واقع تقييم الإدارة التربوية في إطار مكونات اقتصاد المعرفة في وزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين، وتم استخراج الصدق والثبات لهذه الأداة، وتم تحليل البيانات التي جُمعت لأغراض البحث باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

وقد أظهرت النتائج واقع تقييم الإدارة التربوية في إطار مكونات اقتصاد المعرفة في وزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين مقارنة بالنماذج العالمية في تقييم الإدارة التربوية في إطار مكونات اقتصاد المعرفة باستخدام مصفوفة من المعايير التقييمية والأبعاد الممثلة لمكونات اقتصاد المعرفة.

وبناء على النتائج تم بناء الأنموذج في **المرحلة الرابعة**، وذلك باعتماد المنهجية العلمية في بناء الأنموذج، واشتملت هذه المرحلة على الدمج بين ما يركز عليه الجانب النظري في تقييم الإدارة التربوية المرغوبة والمتفقة مع مكونات اقتصاد المعرفة، وبين ما أفرزته نتائج هذه الدراسة من نتائج في جانبها التطبيقي الذي أظهر واقع التقييم للإدارة التربوية في وزارة التربية والتعليم البحرينية. ثم تم تقديم الشكل النهائي للأنموذج مع خطوات واضحة لتطبيقه. وقبل تطبيقه للحكم عليه بنتائج التطبيق، تم عرضه على خبراء محكمين للتأكد من صلاحيته للعمل.

وفي نهاية البحث أوصت الباحثة بأن يُصار إلى تبني الأنموذج المقترح لتقييم الإدارة التربوية في إطار مكونات اقتصاد المعرفة في وزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين وفي أي مجتمع دراسة مشابه، وذلك باعتبار إمكانية عمله.

الفصل الأول
مشكلة الدراسة وأهميتها

المقدمة:

إن التقدم الهائل في مناحي الحياة: السياسية، والاجتماعية، والاقتصادية، والفكرية الذي تميز بهِ العصر الذي تعيشهُ معظم دول العالم - وبخاصة مجتمعاته المتحضرة– يُعزى في مُعظمهُ إلى التقدم في مجال الإدارة. وتحتل الإدارة دوراً رئيسياً في المجتمعات الحديثة باعتبارها عنصراً أساسياً في تنظيم المجتمعات، وأداة لاستخدام الموارد البشرية، والطبيعية واستثمارها بشكل أفضل، وبأقل جهد ووقت وتكلفة، وكذلك لازدياد متطلبات إنسان العصر الحديث والتي بات من الضروري مواجهتها وإيجاد الحلول المناسبة لها.

وهذه التغيرات والتحديات لا يُمكن الاستجابة لها بأساليب تقليدية، وإنما ينبغي التعامل معها من خلال رؤى وأهداف واستراتيجيات مختلفة نوعاً وكماً، وأساليب تعتمد فكراً تربوياً مُغايراً، فكراً ينظر إلى المستقبل بهدف متحرك أساسه نظام تربوي قوي ومرن ومتجدد، ومحوره العنصر البشري الممتلك لمقدرة تحليل الحاضر والتفاعل الفوري مع المتغيرات وابتكار الحلول العملية بناءً على رؤية واضحة لما ينبغي أن يكون عليه النظام التربوي في مرحلة ما، في المستقبل.

ولذلك بات الجميع يُدرك أن الإدارة التربوية الناجحة هي الضمان الوحيد لاستغلال الإمكانات المتاحة، البشرية والمادية، استغلالاً يكفل لها تحقيق الهدف، وهو الحصول على أفضل النتائج التربوية، بأقل جهد ووقت ومال (السعود،٢٠٠٧).

وأصبح التربويين أمام تحدٍ كبير وخيارٍ استراتيجي لا مفر منه، فنماذج التعليم التقليدية لم تعد قادرة على معالجة المشكلات التعليمية أو مواجهة تحديات الثورة المعلوماتية، ولابد من إعادة صياغة المفاهيم التعليمية بطريقة جديدة وإحداث تغيير جذري في البنية الفكرية للمؤسسة التربوية، ومناهجها، واستراتيجياتها، وإعادة تصميم بيئاتها بما يتلاءم مع متطلبات هذا التغيير.

ما تقدم أثار السؤال التالي: "كيف تستطيع النظم التربوية التخطيط واتخاذ قرارات صائبة وحل المشكلات التربوية التي تواجهها إذا لم تستند إلى إداراتها التربوية؟؛ إداراتها التربوية التي تمزج جودة التقنية بالمناخ الإنساني من أجل الحصول على "القيمة المضافة" في

التعليم. وخاصة أن الإدارة التربوية لها أصول وتحكمها مفاهيم مهنية وتقنية، وأن أداءها كمنظمة وأداء كل من العاملين فيها قابل للقياس، وللتحليل والتفسير والتوقع والتحسين (عدنان الأمين،٢٠٠١).

"وحيث أن الإدارة التربوية تُمثلُ بيئة إدارة مفتوحة على ما حولها، وتمتاز بديناميكيتها التي تجعلها تُواكبُ التغييرات البيئية، فهي تُحاول أن توائم ما بين متطلباتها واحتياجات المجتمع الذي تعيش به. وهكذا فهي لا يُمكن أن تبقى مكتوفة الأيدي أمام العولمة، فهي بحاجة أن تُحدث من أساليبها وتُقوي منطقتها لتتمكن من مسايرة المستجدات العلمية" (كعكي، ٢٠٠٤).

إن حاجة المؤسسات التربوية للإدارة التربوية الفعالة تتزايد بشكل واضح مع دخول القرن الحادي والعشرين وما يُصاحبه من تطورات على المستوى المحلي والعالمي، ويرجع ذلك إلى أن الفكر الإداري التربوي يتطور ويتغير بصورة مستمرة حيث تظهر أفكار جديدة تتحدى ما كان معروفاً من قبل ويتمُ هذا التغيير بسرعة غير مسبوقة فالدورالذي تقوم به الإدارة اليوم يختلف تماماً عن الدور الذي تقوم به بالأمس ويتوقف عليه نجاح المؤسسات التربوية أو فشلها. ولا يختلف اثنان، على أن العمل الإداري الفاعل هو الذي يُميز إدارة المؤسسات التربوية.

وتُعتبر النمذجة من المستحدثات المنهجية في ميدان الإدارة التعليمية، وبمقتضاها يستطيع الباحث والإداري التربوي التعامل مع العالم الحقيقي أو الواقعي للظاهرة الإدارية التربوية المراد التخطيط لها أو تحريكها إلى الوضع المستقبلي المُستهدف. وتصف النماذج النظرية العلاقة بين هذه المتغيرات كمياً، وتُقدم تفسيراً أكثر شمولاً وموضوعية للظواهر الإدارية التربوية.

وحقيقة الأمر أن استخدامات النمذجة ليست قاصرة على علم الإدارة التعليمية وإنما تُستخدم – حديثاً وعلى نحو واسع – في تخصصات بحثية متنوعة حيث يستخدمها الاقتصاديون، وعلماء البيولوجي والطب، وعلماء النفس والاجتماع، والتربويون وباحثو الإدارة والتسويق بوصفها أسلوباً أكثر فعالية في مُعالجة البيانات والتحليلات التطبيقية مُتعددة المتغيرات (الهنداوي، ٢٠٠٧).

ومن الملاحظ أن الكثير من مشاكل التربية وخاصة الإدارية منها ذات جذور اقتصادية واضحة. لذا برزت الحاجة للتعمق إلى هذه الجذور، مما أدى بالتالي للاعتماد على نماذج تُناسب ما يمسهُ هذا المنحى الدراسي الجديد فطورت أُسس علمية اعتمدت عليها التربية وخاصة ما

يتعلق منها بأدوات التقييم التي تحمل صفتي الصدق والثبات. لذا فإن الغرض الأساسي من تطوير النماذج التربوية هو المحاولة لأن تنحى القرارات التربوية منحى علمياً تحكمهُ أصول كمية تحليلية (الكيلاني، ١٩٨٥).

وتتعدد النظريات والنماذج التي ساهمت في تطور الإدارة التربوية مثل: أنموذج الإدارة العلمية، والعلاقات الإنسانية والسلوك الإنساني ونظرية النظم....حيث ركزت كل منها على جانب محدد في الإدارة التربوية، ولكي نعرف الإدارة التربوية في عصر العولمة لابد من المزج بين ايجابيات النماذج الإدارية التربوية ووضع أنموذج متكامل مترابط قائم على أسس موضوعية مع الاهتمام بمختلف الجوانب الإنسانية والمادية والاجتماعية والعلمية والعملية والموائمة مع البيئة المحلية والعالمية.

ويهدف الأنموذج إلى فحص الفرضيات وتنظيم واختيار المعلومات وتقييم الأنظمة وتحليلها أو تقليدها، كما يخدم أغراض التنبؤ والتحسين والتعريف والقياس لأبعاد ومتغيرات أي نظام أو ظاهرة مدروسة. كما أن النماذج تخدم غرض الحفز والحث على التجريب وإيجاد بدائل، كما أنها تُعتبر شكلاً تعليمياً جيداً. إضافة إلى تقليل الأنموذج من المخاطرة وكلفة المشروع القائم (الكيلاني وديراني،١٩٩٨).

وبصفة عامة تتطلب عملية بناء الأنموذج العلمي في ميدان الإدارة دراسة الأبعاد المختلفة للمشكلة ومتغيراتها والعلاقة بينها، والتعرف على مدخلات ومخرجات المشكلة كنظام، وأيضاً تحديد الهدف المراد تحقيقه لعلاج المشكلة. ومن ثم صياغة الأنموذج، واختياره للتأكد من أنه يصلح لتمثيل العالم الواقعي تمثيلاً صادقاً. وأخيراً، تنفيذ الأنموذج وتقييمه المستمر للتأكد من معالجته للمشكلة بالفعل (الكيلاني وديراني،١٩٩٨) و(أحمد،١٩٩٧).

ولقد اعتبرت الستينيات من القرن العشرين فترة التفكير النظمي في الإدارة، حيث أصبح يُنظر للمؤسسات من خلال مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها وأضيفت لها - منتجات(موظفات)ها- في الفترة مابعد الستينيات. فأي نظام يُمكن رؤيته على أنه مؤلف من عوامل وعناصر معتمدة على بعضها البعض وتشتمل هذه على: أفراد النظام، وجماعاته والاتجاهات السائدة فيه، والدوافع، وبنائه الرسمي، والتفاعلات، والأهداف، والمراكز، والسلطة التي يشتمل عليها.

فالإدارة مثلاً عملية تشتمل على تخطيط، وتنظيم، وقيادة، وتقييم. وباستخدام أسلوب التفكير القائم على النماذج يُمكن القول إن الإداريين يستقبلون المدخلات ويحولونها إلى مخرجات عبر عمليات التخطيط والتنظيم، والقيادة، والتقييم. والتقييم يُشكل مهمة رئيسية من وظائف الإداري ومن خلال ممارسة هذه المهمة يستعرض ويُراجع الإداري أدائه ويُنظمهُ ويضبطهُ كي يتأكد من أنه يتم وفق معايير مُحددة (بتصرف: الطويل،٢٠٠٦).

ولأن ممارسة عملية التقييم تفترض أن معايير أداء معينة قد تم تطويرها خلال عملية التخطيط، لذا فعملية التقييم، تعني تقييم أداء معين على ضوء معايير مُحددة، وفي حال ملاحظة أي انحراف يتم اتخاذ إجراءات تصحيحية. والتقييم ليس دائماً عملية أخيرة في سلسلة المهام الإدارية، بل إنه عملية مُصاحبة لكل المهام الأخرى سواء التخطيط أم التنظيم أم القيادة، وحيثما يتطلب الموقف إجراء تعديلات أو ممارسات تصحيحية على الأداء(الطويل، ٢٠٠١).

ومن خلال التقرير العام حول التقييم الشامل لجودة التعليم بمملكة البحرين (٢٠٠٥)، فإنه تبرز الحاجة إلى تحديد الأولويات والسياسات التربوية بوضوح، ومتابعة العمل التخطيطي المتمثل في وضع خطط تُعتمد وبرامج تُنفذ وتُقوم، والحاجة إلى ترجمة أكثر وضوحاً للرؤية التطويرية المستقبلية للتربية والتعليم وتحويلها إلى إستراتيجية قابلة للتنفيذ وخطط عمل قابلة للتنفيذ وخطط عمل بعيدة ومتوسطة المدى، والعمل على إشراك كل العاملين الإداريين في دورات تدريبية في نطاق تخصصاتهم، وتقوية المعرفة العملية بما يجري على أرض الواقع من تطبيق للمناهج، وترشيد استخدام الموارد المتاحة، والحاجة إلى إطاراً منهجي لإدارة الجودة واعتماد إطار للتحسين والتطوير يشمل جميع مكونات النظام التعليمي، والتغلب على إشكالية بعثرة المعلومات وشبه التباين في البيانات بين مُختلف الإدارات نتيجة تعددية قواعد بياناتها، وضعف الاتصال والتواصل والتنسيق بين الإدارات والأجهزة، وبينها وبين المؤسسات التعليمية مؤدياً إلى ضعف العمل التعاوني، وتداخل بعض الصلاحيات والمسؤوليات مما يؤدي أحياناً إلى بعض النزاعات، وغياب خطة واضحة تُمكن المدارس من التحول تدريجياً، من نهج المركزية إلى نهج اللامركزية، وحاجة النظام التعليمي لخطة إستراتيجية في مجال التدريب، وغياب النظرة الشمولية والمتكاملة لإدارة الجودة في المنظومة التعليمية واقتراح عدد من محاور تحقيق الجودة في المؤسسات التعليمية منها: بناء المفهوم الوطني للجودة، وتحديد معايير الجودة، وتحديد المؤشرات الكمية والنوعية، ووضع خطة العمل وتوزيع المسؤوليات وضبط العمليات وتقييم النتائج، وأهمية نشر ثقافة الجودة بين المنخرطين فيها سواء على مستوى الإدارة

المركزية أو على مستوى المؤسسات المدرسية، وأهمية القيادة التي تُشرف على تكريسها (بن فاطمة،٢٠٠٥).

إضافة إلى تضمين سياسة الإدارة التربوية للاتجاهات المعاصرة لتطوير أداء الإدارة التربوية ومنها: تطبيق نظم وإدارة المعلومات لإطار مجتمع قائم على اقتصاد المعرفة، وبلورة رؤية مشتركة بين تلك الفئات العاملة في الإدارة التربوية حول المقصود بذلك، وتأثير الانفجار المعرفي والتقدم التكنولوجي على الأساليب الإدارية المتبعة بالإدارة التربوية. والحاجة إلى تطبيق الفكر الإداري المعاصر القائم على إتباع أسلوب التفكير العلمي في صنع القرارات في الإدارة التربوية وذلك يتطلب إتقان مهارات لاستخدام أساليب محددة ترتكز على الحاسب الآلي، والحاجة إلى التدريب أثناء الخدمة للعاملين في الإدارة التربوية لصقل مهاراتهم الوظيفية. وتأثر الإدارة التربوية بالبيئة المحيطة بها المحلية والعالمية (بن فاطمة،٢٠٠٥).

أن النظام التربوي هو أحد الأنظمة التي بلورها المجتمع لتلبية حاجات تربوية، شعر أنه لم يعد قادراً على ممارستها دون تأطير أو تنظيم. والعاملون في هذا النظام يعيشون تحديات كثيرة تفرضها عليهم طبيعة المرحلة التي تعيشها المجتمعات البشرية، مرحلة تتسم بثورة في الآمال البشرية وتفجراً معرفياً متنامياً يصاحبه تقدم وتطور في نظم المعلومات سواء من حيث جمعها أم تخزينها أم استرجاعها أم نشرها.

وقد فرضت هذه التحديات على المسؤولين عن النظم التربوية العمل الجاد للمحافظة على توازن دينامكي بين طرفي متصل النظام التربوي ببعديه الكمي والكيفي (النوعي). إن مستوى ونوعية البرامج التربوية لابد أن تكون في بؤرة الاهتمام باعتبار أن نوع وكيف ما يُقدم لأبنائنا لا يقل أهمية عن كمهِ، فمجتمع القرن الحادي والعشرين سيكون مختلفاً عما ألفته المجتمعات الإنسانية من معالم في مسيرتها السابقة، والتي تميزت بدرجة من الاستقرار النسبي مع قطاعية أو إقليمية في التوجهات.

ومن بين التحديات الأساسية التي تواجه النظم التربوية ونحنُ على مشارف القرن الحادي والعشرين المتوقعة، أن يكون قرناً متسماً بتسارع في تفجر المعارف وتنام في الآمال والطموحات البشرية وسهولة في الاتصال والتواصل، وتطوير نظم تربوية قادرة على ممارسة عملية تقييم ذاتية مستمرة بأشكالها التكوينية والختامية كي تتمكن هذه النظم من كسب ثقة المجتمع ودعم المسيرة التربوية فيه.

ولقد بينت درندي في دراستها، أنه لتقييم البرامج أثر كبير على السياسات والقرارات التي تتخذها المؤسسات والجهات التعليمية، ويختلف هذا الأثر باختلاف أنموذج التقييم المستخدم، وكما أن تحديد الأنموذج أو النماذج المستخدمة في التقييم يتم بناء على الأهداف المرجوة من التقييم، وفلسفة المقوم. ولقد أكدت من خلال توصيات الدراسة التي قامت بها، على أهمية اختيار أنموذج التقييم الذي يُجيب عن أسئلة المستفيدين الأساسيين من البرنامج ومن يهمهم الأمر (درندي، ٢٠٠٦).

أن العاملين في النظم التربوية يعيشون عملية اتخاذ قرار مستمر كُلٌ حسب موقعهِ من سلم النظام الهرمي. فمسؤولي وزارات التربية والتعليم يتخذون قرارات برسم السياسة التربوية العامة لمؤسساتهم، وتلك التي تتعلق بالمناهج، أو بالطلبة، أو بأعضاء هيئات التدريس، والموظفين، وما إلى ذلك.

غير أنه يُمكن القول إن تقييم البرنامج هو تلك العملية التي يتم فيها تعيين معلومات وتعريفها، وجمعها وتحليلها وتفسيرها عن جوانب مُحددة لبرنامج معين، واستخدام تلك المعلومات للوصول إلى أحكام قيمية من بين احتمالات قرار تتعلق بتجهيز برنامج ما أو استمراريته أو تعديله أو إنهائه. ولذلك فإن التقييم الفعال سيُنظر إليه على أنه ؛ ذلك التقييم الذي تكون نتائجه مفيدة في الوصول إلى أحكام عن بدائل قرار لبرنامج معين، وأن حكمة هذا القرار ونوعيته تكون أفضل في حالة توافر المعلومات عما يُمكن أن تكون عليه في حالة عدم توافرها، وأن بدائل القرار سيتم تطبيقها (Worthen, Sanders and James,1973).

"ومن الواضح أنه حتى يتم الإصلاح لابد من وضع أهداف مُستقبلية تُبنى على عملية تقييم واقع المؤسسات المُراد إصلاحها، باعتبار أن التقييم يهدف إلى تعرف المدى الذي يُسهم برنامج أو سياسة أو مشروع بتغيير مطلوب يتمثل بالتغير الإداري بداية وذلك عن طريق إعادة هيكلة الفكر والمجال في المؤسسات والابتعاد عن القوالب الجامدة وتنمية الفكر الناقد وإدراك التنوع والتغير" (الكيلاني، ٢٠٠٩: ١٥٠).

أن مجرد وجود برنامج تقييم كجزء مكون في أي نظام يُعتبر أمراً له دلالته، من حيث أنه يُقنع كُل من له علاقة بالنظام، بأن النظام منفتح وراغب في التجاوب مع بيئته، وهو لذلك يستحق الدعم والمساندة. وإن عملية التقييم في أي نظام تُشكلُ بُعداً من أبعاد ممارستهِ. فإدارة النظام وقيادته تستخدم عملية التقييم للوصول إلى أفضل قرارات ممكنة تتعلق بإدارة العاملين

فيها. كما يُستخدم التقييم لتحديد حاجات النظم المتعلقة بالتدريب والتطوير. فالتقييم يُبرز المهارات والكفايات التي تتطلب تطويراً وعلاجاً، كما يُمكن الاستفادة من التقييم كمعيار يتم في ضوئه تبرير اختيار برامج النظام وتطويرها. كما يُفيد التقييم كوسيلة تغذية راجعة يتعرف من خلالها العاملون في النظام على وجهة نظر النظام في أداءاتهم.

والتقييم يُساعد على التوفيق الهادئ بين متطلبات المجتمعات وما فيها من نشاطات اجتماعية متنامية وبين بُنى نظم هذه المجتمعات بحيث يتم إحداث تغيير سلس بعيد عن تعريض هذه النظم للهزات أو التوترات العنيفة. فالتقييم الهادف المستمر يعمل كأداة صيانة وحماية للنظام المعين، ولكون التقييم يُعنى بالتكييف والتسوية التدريجية للأمور مما يجعل من حدوث التغيير وكأنه أمر طبيعي (الطويل، ٢٠٠٦).

"ومرة جديدة، يشهد العالم المرحلة الانتقالية وبشكل معكوس من الاعتماد على التقنية إلى الاعتماد على العنصر البشري، هذا العنصر الذي هو الأساس في عصر إدارة المعرفة " في ظل ما يُسمى بمجتمع المعرفة" (محي الدين، ٢٠٠٦: ١)، وهو كذلك - أي رأس المال البشري- المصدر الرئيسي للربح في الاقتصاديات المعتمدة على المعرفة ضمن هذا المجتمع، والتقنية هي الأداة المُساعدة ضمن هذا السياق، فالأفراد يُمكنهم تكوين المعرفة، والحواسيب تبقى مجرد أدوات. "كما أن إدارة المعرفة تتم بالتعليم ومن خلال عدة مراحل: اقتناء المعرفة، واستيعابها وتطبيقها واستثمارها" (محي الدين، ٢٠٠٧). وتأتي إدارة المعرفة كأحد الأبعاد الرئيسة للمنظمة المتعلمة والتي تؤدي إلى التحسين والتطوير المستمر، إذ تتضمن الأبعاد الرئيسية للمنظمة المتعلمة وهي: أبعاد الرؤية والقيادة، وإدارة المعرفة والاتصال، وثقافة التعلم (Collie,2002).

إلا أن هناك انتقالاً حثيثاً إلى التقانات والوسائل، بعد أن أصبحت التكنولوجيا هي مفتاح التغيير في عصرنا، الأمر الذي غير أساليب التحليل الإداري وكيفية جمع المعلومات وتدفقها، وأثر على أساليب التخطيط واتخاذ القرارات والتنظيم والإشراف والمتابعة والتقييم والتوجيه، أي على جملة الوظائف الإدارية.

وكان لذلك أثره الواضح على المجتمع البحريني، فلقد أصبحت تكنولوجيا المعلومات والاتصال حالياً جزء لا يتجزأ من حياة جانب واسع من البحرينيين، ونستطيع المجازفة بالقول بأن البحرين مقبلة خلال السنوات القليلة القادمة على أن تتحول إلى مجتمع معلومات، تُمثلُ فيهِ

المعلومات مورداً مهماً من موارد الثراء والتنمية، والانترنيت سيكون في قلب هذا التحول (التربية، ٢٠٠٣). وأن المستقبل الزاهر لمملكة البحرين لابد أن يمر ببوابة التعليم، إذ من غير الممكن إيجاد تنمية إنسانية حقيقية ونهضة وطنية شاملة مزدهرة في ظل غياب لمجتمع معرفي يرى في عمليتي التعلم والتعليم أساساً حيوياً وجوهرياً تُمكنانه من اللحاق المنهجي بالركب العالمي والتطور الحضاري (علوش، ٢٠٠٥).

ولقد أضاف الاقتصاد الجديد، اقتصاد المعرفة، عنصر المعلومات إلى جانب العناصر التقليدية الثلاثة للإنتاج التي تتمثل في الأرض، والعمالة، ورأس المال (سلمان،٢٠٠٩)، فأصبحت الأصول المهمة في الاقتصاد الجديد هي المعرفة الفنية، والإبداع، والذكاء، والمعلومات وصار للذكاء المتجسد في برامج الكمبيوتر والتكنولوجيا عبر نطاق واسع من المنتجات(موظفات) أهمية تفوق أهمية رأس المال، أو المواد، أو العمالة. وتقدر الأمم المتحدة أن اقتصاديات المعرفة تستأثر الآن ٧٪ من الناتج المحلي الإجمالي العالمي وتنمو بمعدل ١٠٪ سنويا. وجدير بالذكر أن ٥٠٪ من نمو الإنتاجية في الاتحاد الأوروبي هو نتيجة مباشرة لاستخدام وإنتاج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (العبدالله، ٢٠٠٧).

وقد استخدم مصطلح اقتصاد المعرفة و مجتمع المعرفة knowledge Society and knowledge Economy في الفصل الثانى عشر من كتاب عصر الانقطاع لبيتر دراكر F. Drucker Peter لـ The Age of Discontinuity (1968)

(**http://www.search.com/reference/knowledge-economy**)

وكثيراً ما تستخدم مصطلحات متعددة للتأكيد على جوانب مختلفة لاقتصاد المعرفة منها مجتمع المعلومات والاقتصاد، والاقتصاد الرقمي، وشبكة الاقتصاد الجديد أو اقتصاد المعرفة وثورة المعلومات.

وبناءً على ما تقدم فان اقتصاد المعرفة في الأساس يقصد به، الاقتصاد المتعلق بالحصول على المعرفة، والمشاركة فيها، واستخدامها، وتوظيفها، وابتكارها، بهدف تحسين الحياة بمجالاتها كافة (الخلايله، ٢٠٠٦). والمعرفة هي المحرك الرئيسي للنمو الاقتصادي. ولذلك فإنه، أي اقتصاد المعرفة، يعني التحول في مركز الثقل من المواد الأولية والمعدات رأس المالية إلى التركيز على المعلومات والمعرفة ومراكز التعليم والبحث وصناعات الدماغ المصنع بشرياً (نجم، ٢٠٠٨).

ولقد حاول تقرير التنمية الإنسانية العربية لعام (٢٠٠٣) وضع رؤية إستراتيجية لإقامة مجتمع المعرفة في البلدان العربية قائمة على حريات الرأي والتعبير والتنظيم وضمانها بالحكم الصالح، ونشر التعليم وتطويره وتوطين العلم وبناء مقدرات البحث العلمي، والتحول نحو نمط إنتاج المعرفة وتأسيس أنموذج معرفي عربي أصيل. كما قدم (تقرير المعرفة العربي للعام ٢٠٠٩: نحو تواصل معرفي مُنتج) رؤية وخطة عملية تشتمل على أُسس وآليات ومحاور مُقترحة للتحرك الإيجابي نحو تجسير فجوة المعرفة بين العرب والعالم الخارجي من جهة، وبين الدول العربية من جهة أُخرى، للحاق باقتصاد ومجتمع المعرفة المُطرد التقدم في العالم (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ومؤسسة المكتوم، ٢٠٠٩).

ويقوم مجتمع المعرفة على اكتساب المعرفة وإنتاجها وتوظيفها في خدمة التقدم، وهناك أربعة جوانب مهمة للسياق الاجتماعي لمنظومة اكتساب المعرفة، وهي العلاقة مع النشاط المجتمعي، خاصة في الإنتاج، ودور الدولة والبعد القومي والبيئة العالمية. وبلغة الاقتصاد تعنى إقامة مجتمع المعرفة تأسيس نمط إنتاج المعرفة عوضا عن هيمنة الإنتاج الريعي القائم اليوم في أغلب البلدان العربية، وتتعدد أنماط الطلب على المعرفة من المجتمعات والدولة، وتؤثر فيها المقدرة الشرائية.

لذلك فإن وزارة التربية والتعليم تلعبُ دوراً خطيراً في إعداد مكونات مجتمع المعرفة. وخاصة أن الركيزة الأساسية لمجتمع المعرفة هي الثورة الفكرية لكل مكوناته من حيث استيعاب المعارف واكتسابها ونشرها قبل توليد المعارف الجديدة والمساهمة في التجديد المعرفي. إن قطاع التربية والتعليم أصبح يُشكلُ أكثر من أي وقت مضى مجالاً حيوياً تحتدم فيه المنافسة من أجل السعي إلى احتلال المواقع الفاعلة ضمن عملية التنمية الإنسانية المستدامة (بن أحمد، ٢٠٠٥).

ويحتاج مجتمع المعرفة إلى أفراد من صنف جديد، صنف يختلف عن أصناف الموجات السابقة. فاكتساب المعرفة ضمن الموجة الأولى التي اعتمدت الفلاحة واستغلال المادة كان محدوداً في المحتوى والزمن. فالتربية خلال تلك الموجة كانت تدوم من سن السابعة إلى الثانية عشرة وكل ما يتعلمه الإنسان يكفيه طوال حياته، في حين أن التربية اتسعت من حيث المعرفة ومدة التعلم خلال الموجة الثانية (الموجة الصناعية المبنية على الطاقة باختلاف أنواعها) وكل ما يتعلمه الفرد ما بين الخامسة وسن الثانية والعشرين (٢٢) من معارف ومهارات يكفيه طوال

حياته. أما خلال الموجة الثالثة (مجتمع المعرفة)، فإن التعلم سيكون مدى الحياة في الوقت الذي أصبح التطور المعرفي يتضاعف كل ٧ سنوات (بن أحمد، ٢٠٠٥).

ويُشيرُ الخلايله (٢٠٠٦) في دراسته، إلى أن إنتاج المعرفة في المؤسسة التربوية يؤدي إلى توسيع فضاءات المعرفة وتوسيع دوائر انتشارها ونفاذها إلى مجالات الحياة المختلفة، وبالتالي يشمل التطوير جوانب الحياة جميعها في المجتمعات القائمة على وحدة المعرفة التي تتجاوز حدود التخصص، لتشمل جميع الجوانب الحياتية المختلفة من علوم وسياسة واقتصاد وقيم وغير ذلك.

ولأن المعرفة في كنهها هي تفاعل المعلومات واستخدامها وتنميتها وتأصيلها الهاشمي والعزاوي (٢٠٠٧)، ومن خلالها نتمكن من مراجعة متضمنات مدخلاتنا وعملياتنا ومخرجاتنا التربوية، من أجل الوصول إلى أنموذج لتقييم سيرورة الإدارة التربوية في إطار مجتمع لاقتصاد المعرفة .

"الأمر الذي تطلب وجود معرفة فعالة تسري في المؤسسات، ويتفاعل معها العاملون بشكلٍ مُنتج، ووجود مثل هذه المعرفة وحركتها يتطلب بالضرورة إدارة لهذه المعرفة ووجود عمال معرفة Knowledge Workers يُطورون وينتقون ويُحللون ويسترجعون ويستخدمون هذه المعرفة لصالح المؤسسة" (الكيلاني،٢٠٠٩: ١٥٠)، وقيادة تحويلية Transformational Leadership والتي تُعد مطلباً أساسياً لاستدخال إستراتيجية المنظمة المتعلمة ولتطبيقها (صقر، ٢٠٠٣).

ويعتبر تطوّر النظام التربوي والتعليمي من المكاسب التي حققتها مملكة البحرين في إطار نمو شامل طال مختلف مناحي الحياة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية. وما فتئت وزارة التربية والتعليم تعمل على تطوير منظومتها التربوية وتحسين أدائها بما يؤهّلها أكثر فأكثر لتلبية طموحات المجتمع البحريني وتحقيق أهداف تنميته. ولقد استند التطوير إلى مبادئ ذات أهمية كبيرة في العمل التربوي منها: مبدأ إشاعة التعليم الإلكتروني واستخدام التقنية، ومبدأ إشاعة التعليم الذاتي، ومبدأ الاهتمام بالقيم والأخلاق الإسلامية، ومبدأ التأكيد على جانب الخبرات، والتركيز على دعائم التربية الأربع، ومبدأ تعزيز مفاهيم الديمقراطية، ودمج عمليتي التدريس والتدريب في مواقع العمل، والعناية بأصحاب المقدرات الفائقة والمتميزة والعناية بفئة ذوي الاحتياجات الخاصة (www.education.gov.bh/conferences/con21/w1.doc).

واعتماداً على ما سبق، فإن ذلك سوغ للباحثة تطوير أنموذج لتقييم الإدارة التربوية في إطار مكونات اقتصاد المعرفة بوزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين.

مشكلة الدراسة:

إن السعي المستمر نحو التميز هو ما تتصف به المنظمات ذات التطلعات المستقبلية، وتقييم الإنتاجية والكفاءة بشكل دائم هو أحد السبل المؤدية للتميز، والمنظمات التربوية هي أكثر المنظمات حاجة إلى التقييم بسبب التحديات المُعاصرة، ومطالب التطوير والإصلاح. ولقد رافق هذه التوجهات الحديثة العديد من الدعوات التي تهدف إلى إحداث التغيير والإصلاح الإداري. فالتغيير الحاصل في العالم في كافة المجالات يتوقف على تطور الإنسان وملاءمته لمتطلبات حياة القرن الحادي والعشرين، فالتربية هي العامل الأساسي في إحداث التغيرات الاجتماعية والاقتصادية كونها عملية تطوير وتغيير وأداة من أدوات البناء الحضاري.

فالنظام التربوي مُطالب بالارتقاء بالتحصيل الأكاديمي إلى أعلى المستويات، كما أن المجتمع يستثمر في النظام التعليمي موارد بشرية ومادية طائلة، هذا إذا ما أخذ في عين الاعتبار المصاعب الاقتصادية التي يتعرض لها كثير من دول العالم، وسعيها للحصول على أكبر العوائد باستخدام موارد أقل اعتماداً على المساءلة والمحاسبة الإدارية. وحتى يتم إدراك التحديات ومتطلبات الاستجابة لها اتجهت الأنظار إلى أحد أهم ركائز المعرفة ألا وهو الاقتصاد القائم على المعرفة.

وإذا ما وضع في الاعتبار أن العملية الإدارية تُصبح في حال غياب الأنموذج الجيد في غاية الصعوبة، إذ تسودها حالة من الفوضى والازدواجية وتراجع العمل، لأن للنماذج فوائد عديدة أهمها المساعدة على التقليل من التكاليف المادية والمعنوية، كما أنها توفر معلومات وبيانات يعتمد عليها في اتخاذ القرارات، وتتم العملية الرقابية من خلالها، وأيضاً تبسيط الإجراءات (أبو حيانة، ٢٠٠٦).

مما تقدم، ومن خلال مقابلات أجرتها الباحثة مع بعض من صناع القرار (وكلاء وزارة مساعدين في وزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين)، تبين للباحثة غياب أنموذج لتقييم الإدارة التربوية في إطار مكونات اقتصاد المعرفة في وزارة التربية والتعليم البحرينية، يُمكن الاستناد إليه في الوصول إلى تعليم عالٍ ذي جودة عالمية متميزة، مما سوغ للباحثة محاولة

البحث في هذا الجانب، ولأن الإدارة التربوية في وزارة التربية والتعليم البحرينية، كغيرها من مؤسسات التعليم العالمية، تسعى لتطوير أدائها وتحسين نوعية مخرجاتها، لذلك جاءت مشكلة الدراسية الحالية لتجيب عن السؤال التالي: "**ما الأنموذج المناسب لتقييم الإدارة التربوية في إطار مكونات اقتصاد المعرفة في وزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين**"؟.

هدف الدراسة وأسئلتها:

هدفت الدراسة بشكل أساسي إلى "اقتراح أنموذج لتقييم الإدارة التربوية في إطار مكونات اقتصاد المعرفة في وزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين". بناءً على الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما واقع تقييم الإدارة التربوية في وزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين؟

٢. ما نماذج تقييم الإدارة التربوية في ضوء اقتصاد المعرفة عالمياً؟

٣. ما أوجه المقارنة بين واقع تقييم الإدارة التربوية في إطار مكونات اقتصاد المعرفة في وزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين والأدب العالمي في تقييم الإدارة التربوية في إطار مكونات اقتصاد المعرفة؟

٤. ما الأنموذج المقترح لتقييم الإدارة التربوية في إطار مكونات اقتصاد المعرفة في وزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين؟

أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها مما يترتب عليها من نتائج عملية تطبيقية للجهات ذات الصلة بصنع القرار في وزارة التربية والتعليم، وذلك على النحو التالي:

١. المخططين التربويين، والمشرعين الإداريين في وزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين، لاتخاذ قرارات في تطوير الإدارات وسد الثغرات في برامجها واتخاذ إجراءات وتنظيمات وتشريعات إدارية جديدة.
٢. الإدارات العليا في رسم السياسات التربوية، في ضوء المستجدات المتضمنة في الأنموذج التقييمي.
٣. الإدارات المعنية بقضايا تقييم أداء الإدارات لتحديد الجهات المستفيدة وكيفية الاستفادة.

مصطلحات الدراسة:

تشمل الدراسة عدد من المصطلحات الرئيسة وذلك على النحو التالي:

الأنموذج Model:

ويُعرفهً الصانع المشار إليه في فادان وهيكل (١٩٩٩) على أنه عبارة عن تصور منظم ودقيق مُسبق لعملية التقييم التربوي يشمل الإطار النظري الشامل للتقييم ويُعتبر الأساس الذي يجعل المقوم على علم وبصيرة في عمله التقييمي، ويؤدي تطبيقه إلى توفير بيانات ومعلومات تتعلق بمدخلات البرنامج التربوي أو عملياته أو مخرجاته أو منتجات(موظفات)ه أو بها جميعاً، وتُفيد في اتخاذ قرار بشأن البرنامج التربوي.

وإجرائياً: هو الهياكل الإدارية، وعملياتها المنسجمة ضمن منحى نظمي والتي تسمح باختيار بدائل السياسات التربوية.

التقييم Evaluation:

وهو علم يضم عمليات مختلفة تُتَبع في جمع البيانات وتفسيرها، من أجل تقرير قيمة أو جدوى برنامج ما، للمساعدة في اتخاذ قرار بشأنهِ من حيث اعتماده أو تطويره أو إلغائه أو اختيار بديل من بين مجموعة من البدائل في ضوء معايير عملية (فادان وهيكل، ١٩٩٩).

وإجرائياً: هو عملية تشخيصية دقيقة لإصدار حكم لواقع أداء الإدارة التربوية لمهامها ومسؤولياتها في ضوء، معايير محددة، مكونات الاقتصاد المعرفي لاتخاذ قرار رشيد يؤدي إلى تطوير هذه المهام والواجبات لضمان تحقيق الأهداف وفقاً للخطط والبرامج الموضوعة.

الإدارة التربوية Educational Administration:

هي نظام لاتخاذ القرارات الإدارية التربوية والتنفيذية بأسلوب علمي، والتركيز على التفاعل بين العاملين في الإدارة التربوية والعلاقات بينهم وبين المتغيرات البيئية المحلية والعالمية وذلك ضمن إطار من القيم والمثل الأخلاقية والسلوكية والقانونية لتحقيق الأهداف التربوية (كعكي، ٢٠٠٣).

وإجرائيا هي العمليات التي تتم في مجالات الإدارة التربوية ويُمكن قياسها من سياق المخرجات.

اقتصاد المعرفة Knowledge Economy:

عرفته لجنة سياسة الأوسيد (OECDcited in Trewin, 2002[1])* للتعلم طوال الحياة بأنه" الاقتصاد المبني أساساً على إنتاج ونشر واستخدام المعرفة والمعلومات" (Trewin, 2002).

ويُعرف **إجرائياً** على أنه العمليات السبعة لإدارة المعرفة والنشاطات المرتبطة بهذه العمليات والممثلة ضمن فقرات أداة لسبعة أبعاد لاقتصاد المعرفة.

حدود الدراسة:

حددت الدراسة بما يلي:

١. حدود مجتمعية، حيث تتحدد نتائج هذه الدراسة باستجابات المجتمع المستهدف من الدراسة وضمن الإدارة العليا والإدارة الوسطى في وزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين.
٢. وسوف تقتصر الدراسة على أدوات للتقييم الإداري، وفي ضوء مكونات اقتصاد المعرفة.
٣. حدود زمانية، مرتبطة بوقت إجراء الباحثة للدراسة وذلك خلال العام ٢٠١٠/ ٢٠١١.

---

*OECD_ Organization for Economic Co-operation and Development.

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة

ينقسم هذا الفصل إلى قسمين القسم الأول يتناول الإطار النظري، والقسم الثاني يتناول الدراسات السابقة ضمن أربعة محاور؛محور التقييم الإداري، ومحور النماذج في مجال تقييم الإدارة التربوية، ومحور مجتمع المعرفة، ومحور الاقتصاد القائم على المعرفة.

الأدب النظري:

تُعتبر الإدارة عملية هامة وقد ازدادت هذه الأهمية باستمرار، نتيجة ازدياد مجال النشاطات البشرية واتساعها من ناحية، واتجاهها نحو مزيد من التخصص والتنوع والتفرع في المجتمعات الحديثة من ناحية أخرى. وقد كان للتطورات التكنولوجية الحديثة دوراً كبيراً في إحداث التغييرات الكثيرة من ناحية تشكيل الإدارة وأنماطها.

وقد كانت هناك محاولات لوصف عملية الإدارة، فمنها من يعتبرها أنها وجهاً من أوجه النشاط حتى يُمكن تمييزها عن بقية النشاطات الفنية الأخرى كالإنتاج والتموين والتسويق، أما

رجال الاقتصاد فيعتبرونها عنصراً منفصلاً من عناصر الإنتاج، على اعتبار أن عناصر الإنتاج هي: الأرض والعمل ورأس المال والإدارة (مصطفى والنابه، ١٩٨٦).

أن الإدارة التربوية تُعتبر مدخل كُل تنمية تربوية واقعية، فأينما وجدت الإدارة الناجحة أصبحت التنمية التربوية ممكنة المنال. إضافة إلى اعتبارها عاملاً حاسماً في نجاح التخطيط التربوي والتعليمي في خطة تربوية تعليمية، وهي العامل الحاسم في تقرير وجودة التعليم وتجويده لرفع مستواه.

فالإدارة التربوية تتميز عن غيرها من الإدارات بمهام ووظائف فريدة باعتبار النظام التربوي أكثر النظم الاجتماعية أنسنة وأكثرها التصاقا في التعامل مع مكنونات ومكونات الأبعاد البنائية للإنسان. كما أنها إدارة لها منظورها الواسع ولها حساسيتها الاجتماعية المتميزة إذ أن مخرجات النظم التربوية مدخلات أساسية في النظم التي تشتملها المجتمعات البشرية كافة، بغض النظر عن بساطة هذه المجتمعات أو تقدمها في سلم الحضارة الإنسانية (الطويل، ٢٠٠٦).

وعلى ذلك فإنه يُنظر إلى الإدارة التربوية _ في جميع مستوياتها كونها مُحركاً أساسياً وأداة فاعلة في تحقيق أهداف النظام التربوي_ تُسهمُ في نهضة وتطوير المجتمع. ويُمكن القول من أن الإستراتيجية السليمة لتطوير النظم التربوية هي تلك التي تأخذ في صلب حسابها تطوير إدارات هذه النظم، وتجديدها في ضوء التحولات والمتغيرات التي يشهدها عالمنا المعاصر، والتطور التقني والمعلوماتي ومستقبل التربية (البيضاني، ٢٠٠٥).

وعليه، فإن أساس الإدارة التربوية هو تقرير ما يلزم عمله، ثم دفع المعنيون ليعملوا، ولأن كلا الاثنين يشتمل على التنظيم ثم على اتخاذ القرارات وتنفيذها. وإذا كانت الإدارة هي وسيلة وأداة لتحقيق أهداف المجتمع في التطور، فإن الإدارة التربوية بمفهومها المعاصر مرتبطة بطريقة تفكير ذات خصائص معينة في عملية معالجة قضايا التعليم وفي التعامل مع الآخرين، وفي النظرة الشاملة إلى التنمية التربوية، ووراءها التنمية الشاملة اجتماعياً واقتصادياً، فهي بذلك ذات نظرة مستقبلية في معالجة الأمور، وتتحرك نحو المستقبل ووفق خطوات هادفة محسوبة.

أن حاجة المؤسسات التربوية للإدارة التربوية الفعالة تتزايد بشكل واضح مع دخول القرن الحادي والعشرين وما يُصاحبه من تطورات على المستوى المحلي والعالمي، ويرجع ذلك

إلى أن الفكر الإداري التربوي يتطور ويتغير بصورة مستمرة حيث تظهر أفكار جديدة تتحدى ما كان معروفاً من قبل ويتمُ هذا التغير بسرعة غير مسبوقة فالدور الذي تقوم به الإدارة اليوم يختلف تماماً عن الدور الذي كانت تقوم به بالأمس ويتوقف عليه نجاح المؤسسات التربوية أو فشلها. ولا يختلف اثنان، على أن العمل الإداري الفاعل هو الذي يُميز إدارة المؤسسات التربوية (مصطفى،٢٠٠٧). ويرى بعض الباحثين بأن أزمة التعليم في الوطن العربي نابعة من الإدارة التربوية، فالدول العربية بوجه عام ودول الخليج خاصة غنية بمواردها، فقيرة في إدارة تلك الموارد، فالإدارة التربوية مسؤولة عن إدارة وتوجيه الموارد البشرية وتنميتها (كعكي، ٢٠٠٣).

أن المستقبل لن يتحمل النظم المتواضعة أو المنكفئة على نفسها، فالانفتاح والتميز سيكونان من خصائص القرن الحادي والعشرين مما يستدعي درجة متقدمة في تميز النظم التربوية سواء أكان في مدخلاتها أم في عملياتها أم في مخرجاتها، إذ إن هذه النظم لابد أن تكون قادرة على التفاعل الرائد المبادئ مع معطيات ومتطلبات مجتمع المستقبل. وفي ضوء ما سبق، فإن الإداريين والقادة التربويين سيجدون أنفسهم أمام تحديات مستمرة من عملية صناعة قرارات، وهذا يتطلب حصافة وفطنة وشمولية في التفاعل المنفتح مع كم هائل من بيانات ومعلومات بحاجة إلى مقدرة على تبصرها واستبصارها ورشد الاختيار من بينها حتى يتمكن القادة والإداريون التربويون من اتخاذ القرار الأكثر ملاءمة والأكثر رشداً.

مفهوم الإدارة التربوية: Educational Administration Concept

إن مفهوم الإدارة التربوية تطور مع تطور ونمو وتعقد مسؤوليات العاملين في المؤسسات التربوية بدءا من المدرسة في أول مراحلها، ثم انتقالا بعد ذلك إلى المؤسسات والتنظيمات الإدارية والتربوية التي توجه المدرسة وتتعامل معها.

والإدارة التربوية في جوهرها عملية قيادة، ومقدرة على التأثير في البشر، وحفزهم على إنجاز أهداف المؤسسة، والسعي الدائم لتطويرها. فعمليات الإدارة التربوية لا تتغير ولا تتطور، إنما الأشخاص هم الذين يتغيرون ويتطورون؛ لذا ينبغي التركيز على الإنسان باعتباره المُحرك للنمو والتطور والارتقاء (عماد الدين، ٢٠٠٦).

والواقع فإن التطور الذي مر به مفهوم الإدارة التربوية تأثر إلى حد بعيد، بالظروف والتطورات التي مر بها مفهوم الإدارة بصورة عامة والتي يُمكن إجمالها بمؤثرات أربعة، هي: (قباعة، ١٩٩٣)

١. حركة الإدارة العلمية لتايلور.
٢. المبادئ العامة للإدارة التي وضعتها ماري فايول.
٣. تطبيق العلوم السلوكية على مفاهيم الإدارة.
٤. المداخل الكمية ومدخل النظم في الإدارة.

ومن ثم فالإدارة التربوية أصبحت علمية، فهي علم له أُصولهُ ومبادئه، والعمل الإداري في مجال التعليم صار عملاً شامخاً معقداً يحتاج إلى تبصرٍ بعمقٍ في جميع الأبعاد. ولما كانت الإدارة التربوية وسيلة لتحقيق أهداف المجتمع ممثلة في هذه المؤسسات التعليمية التي أنشأها المجتمع من أجل سعادة ورفاهية أفراده فإن هناك مبادئ تعمل على تطوير وتحديث الإدارة التربوية، فيما يتعلق بمفهوم الإدارة التربوية كأساس، وبوظائف الإدارة التربوية، وأساليب الإدارة التربوية.

وفيما يتعلق بمفهوم الإدارة التربوية، فهي مؤهلة ونامية؛ تتبنى مبدأ التطوير والتنمية الشاملين لمرافق المؤسسة التربوية من أجل الحفاظ على كفايتها وفاعليتها ومقدرتها على الاستمرار؛ وتعتمد التدريب الموجه نحو حاجات العمل التربوي؛ وتقوم بالإحاطة بالمعارف وإتقان المهارات العقلية والإنسانية والأدائية اللازمة لنجاحها في مهامها. وهي ذات نظرة شمولية؛ من خلال الإلمام الشامل بالكفايات العلمية والمهارات الإدارية والتنظيمية والذهنية اللازمة لها في عمليات التخطيط والتنظيم والتنسيق والتوجيه والتنفيذ والتقييم. **وهي متجددة أصلية؛** تعتمد المبادئ المشتقة من قيم وثقافة المجتمع الذي تخدمه أساساً لطموحاتها وتطوير ممارساتها، والعمل على تعزيز الهوية الثقافية للفرد والجماعة، وتواكب التطورات المعاصرة وتنتقي منها ما يتناسب وفلسفة المجتمع وتطلعاته. وهي علمية المنهج؛ تعتمد على تشخيص الواقع التربوي، وتتعرف على أبعاده وقضاياه ومشكلاته، وتتبنى الأسلوب العلمي في التعامل مع العاملين فيها وفي حل المشكلات التي تعترضها. وهي أخلاقية؛ تسترشد بالقيم الخلقية الأصلية، وتلتزم بأخلاقيات المهنة في التعامل مع الآخرين. وهي إنسانية؛ باعتبارها الإنسان بجميع أبعاده، وتُراعي جوانبه الإنسانية لتوفق مابين أهدافه الشخصية وأهداف الجماعة. وهي بيئية؛ من خلال إدراكها العميق للبيئة التي تعمل من أجلها وفي إطارها، واتخاذ مواقف متوازنة من القضايا والمشكلات التي تتصدى لها (مصطفى، ٢٠٠٧).

وظائف الإدارة التربوية: Educational Administration Functions

وفيما يتعلق بوظائف الإدارة التربوية، فهي أداة محققة لأهداف المجتمع؛ من خلال تبني أهداف تربوية واضحة ورؤى مستقبلية جديدة ووسائل وتقنيات تتناسب مع الأهداف في التنمية، والعمل على تحقيق أهداف وآمال المجتمع المنبثقة عن فلسفته التربوية مع الحرص على المواءمة بين إمكانات الواقع وتطلعات المستقبل، ووضع الخطط الإعلامية لتوعية العاملين في ميدان التربية وخارجها بخططها في التنمية لتكوين الجو الملائم لتقبلها والمساهمة فيها. وهي مُخططة؛ من خلال التعامل في المستقبل وتوجيهه وجهة الأهداف التربوية المنشودة من خلال الفهم الواعي لحاجات المجتمع واتخاذ القرارات التي تستند إلى تقديرات دقيقة للنتائج المحتملة وإلى معرفة سليمة بالإمكانات المادية والبشرية، واعتماد التخطيط العلمي السليم لإحداث التطويرات النوعية في العملية التربوية والمؤسسات التربوية والعاملين فيها. وهي مستثمرة للوقت؛ دون إهدار من خلال الحرص على توزيع السلطات وتنظيم المسؤوليات، والعمل على تدريب العاملين فيها على توظيف الوقت لإنجاز المهام الأساسية المتصلة بدور كل منهم. وهي أداة تغيير وتطوير؛ عن طريق وضع الاستراتيجيات المناسبة وارتباط التطوير بحاجات المجتمع وتطلعاته في إطار ثقافي ينبع من المجتمع، وتوفير المناخ المناسب لإحداث التغيير والتطوير وتقبله من قبل العاملين فيها والبيئة التي تخدمها (مصطفى، ٢٠٠٧).

أساليب الإدارة التربوية: Educational Administration Styles

أما فيما يتعلق بأساليب الإدارة التربوية الحديثة، فهي منظمة هيكلياً؛ وهذا يتطلب الانطلاق من المعرفة الواضحة بأهداف للمؤسسة والعناصر البشرية المتوفرة لديها، وبالمهام والمسؤوليات الملقاة على عاتقها في بناء هيكلها التنظيمي. والحرص على شغل المواقع التي يُوفرها الهيكل التنظيمي بعناصر كفؤة، راغبين في تنفيذ المهام المنوطة بهم. وتوفير فرص التفاعل والتكامل بين العناصر دون إعاقة. وهي مفوضة للسلطات؛ وهذا يتطلب تفويض السلطة وتحويلها إلى الكوادر ذات الكفايات، والحرص على اشتراك العاملين في السلطة وتفويضهم لبعضهم بما يُقابل مسئولياتهم ومتابعة الالتزام. وهي مشاركة؛ وهذا يتطلب إدراك أهمية مشاركة المستفيدين من العملية التربوية وتأكيد الشعور بالمسئولية تجاهها مما يؤمن تحريك الطاقات العديدة للمساهمة في التصدي للقضايا التربوية، ومعرفة دور المشاركة في تحقيق ديمُقراطية التعليم وبخاصة من منظور تكافؤ الفرص بين الفئات المختلفة داخل النظام التربوي وخارجه، واعتماد الأسلوب الديمقراطي في تحقيق المشاركة التي تسمح للعاملين كُلٌ بحسب موقعه ومسؤولياته في المشاركة في اتخاذ القرارات وتنفيذها. وهي متعددة وسائل الاتصال؛ من خلال الحرص على إنشاء شبكة اتصال فعالة بينها وبين المرؤوسين فيما بينهم من ناحية أخرى بما

يُحقق تدفق المعلومات وبقاءها بالقدر والوسائل التي تُيسر فعالية الأداء وكفاية الإنجاز، والمقدرة على التواصل مع الذات ومع الآخرين وعلى استخدام وسائل الاتصال اللفظية وغير اللفظية بكفاية وفعالية. وهي حافزة محفزة؛ من خلال المقدرة على حفز العاملين بما يُناسب حاجاتهم ومتطلبات أعمالهم ومُعطياتها، والكشف عن الفروق الأدائية بين العاملين من حيث الحوافز التي تُؤثر في كُلٌ منهم، واستخدام أكثرها ارتباطاً بحاجات الفرد وإمكاناته. وهي تقنية؛ تعتمد على التقنيات التربوية الحديثة كأسلوب تحليل النظم ونظام معالجة المعلومات في التنفيذ والمشاركة، واستخدام التقنيات الآلية الحديثة في إجراء واتخاذ القرارات الرشيدة. وهي موضوعية؛ تعتمد الأسلوب الموضوعي في عمليات التقييم وذلك من خلال الأعمال والتغذية الراجعة، واعتماد التقييم الذاتي باستخدام الأدوات اللازمة والمناسبة (مصطفى، ٢٠٠٧).

ويتفق معظم الإداريين على أن هناك نوعاً من النسقية والتتابعية في مكونات وعناصر العملية الإدارية؛ إذ تشمل هذه النسقية مجال الإدارة التربوية شأن العملية الإدارية في المجالات الأخرى. كما تسير عملية الإدارة التربوية على أساس نسق من العناصر والمكونات والمراحل التي تنطلق من عملية صناعة القرارات التربوية. ولقد عالج كل من سيرز وجريج الإدارة من منظور الإدارة التربوية باحتوائها على عددا من العناصر، وهي التخطيط، والتنظيم والتنسيق، والتنفيذ، والتقييم (الطويل، ٢٠٠٦).

ومما يُلاحظ ومن خلال التعامل مع العملية الإدارية، ومن خلال الأدب التربوي المكتوب فيها، يمكن أن يتشكل انطباعين حولها. أولهما، أن الإدارة هي بالضرورة طريقة للتعامل مع الناس. وثانيهما، أن الإجراءات في العملية الإدارية يغلب عليها طابع التوجه النُظمي أي الاهتمام بالنظام أكثر من كونها موجهة نحو الأفراد .

عمليات الإدارة التربوية في النظام التربوي:

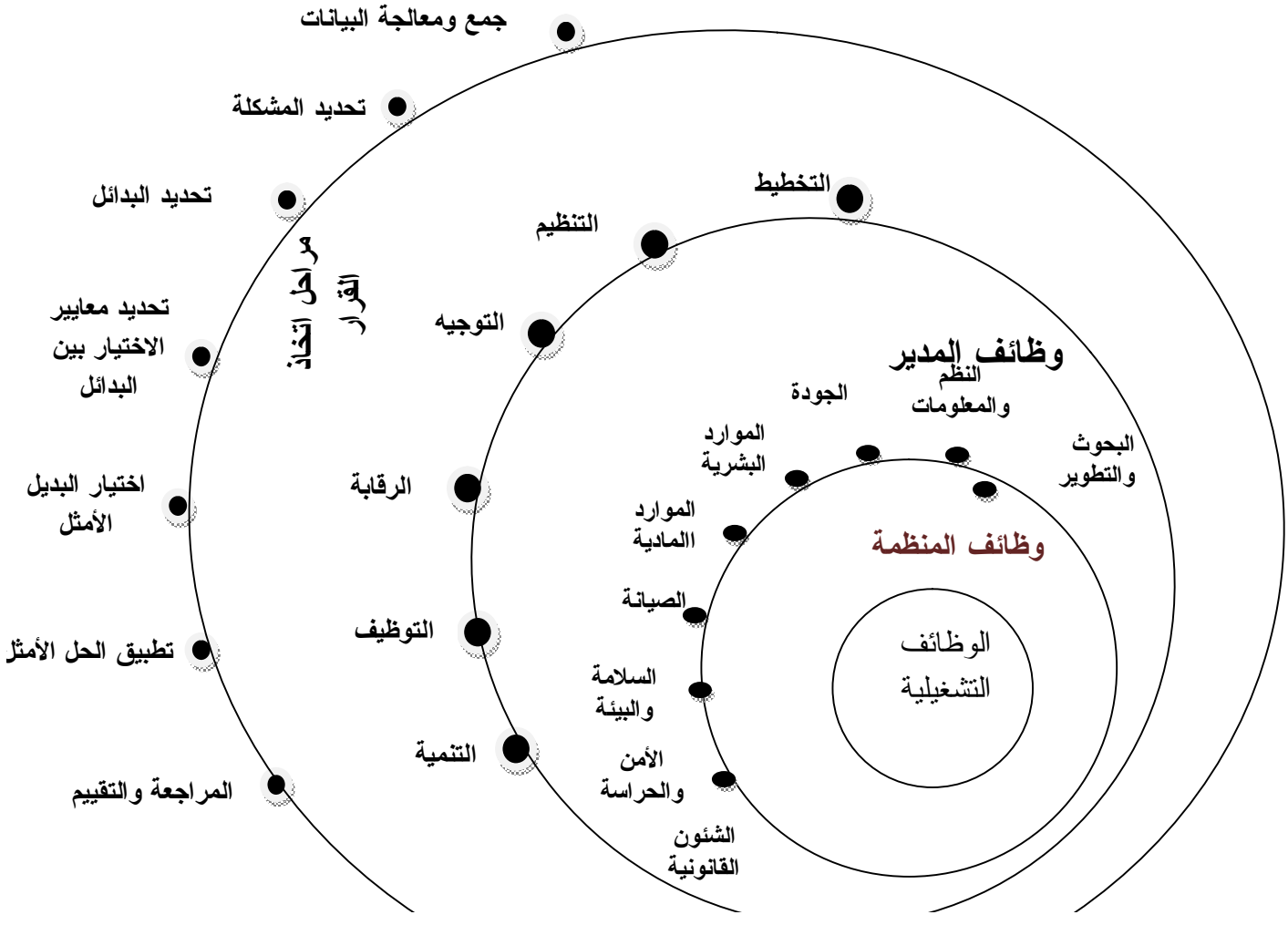
Administrational Processes in Educational System

إن الإدارة عملية تتألف من أعمال ونشاطات محددة يؤدي تنفيذها إلى حسن سير العمل في المؤسسة وبالتالي تحقيق أهداف المؤسسة المتمثلة بالبقاء والنمو والازدهار كما هي ممثلة في الشكل (١) من وظائف للمنظمة؛ من تمويل، وإنتاج ، وتسويق. ووظائف الدعم والمساندة؛ من خلال التأكيد على البحوث وتطويرها، والنظم والمعلومات، والجودة، والموارد البشرية، والصيانة، والسلامة والبيئة، والأمن والحراسة، والشئون القانونية. ووظائف المدير؛ من

تخطيط، وتنظيم، وتوجيه، وتوظيف، وتنمية. وانتهاءا بنرتحل اتخاذ القرار؛ من جمع ومعالجة البيانات، وتحديدا للمشكلة، وتحديد للبدائل ومعايير الاختيار من بينها، واختيار البديل الأمثل وتطبيقه، والمراجعة والتقييم كمرحلة ختامية من مراحل اتخاذ القرار.

وتتمثل عمليات الإدارة التربوية لأي إداري في النظام التربوي بالآتي: (عليمات،٢٠٠٧)

http://www.study4jordan.com/vb/showthread.php?t=818



الشكل١. عمليات الإدارة التربوية (تعلم لأجل الأردن:٢٠١١:١)

عملية التخطيط التربوي: Educational Planning Process

لقد اهتم الاقتصاديون والسياسيون في التربية بالتخطيط التربوي كعامل ثالث وهام في التطوير الاقتصادي والاجتماعي، فهم ينظرون للإنسان على أنه رأس المال، فالتنمية الاقتصادية لها دور فعال في التربية وبالمثل لها دورها الفعال في الاقتصاد. ولقد اعتبرت التربية مردوداً وتوظيفاً لرؤوس الأموال وقد نتجت هذه من الحقيقة التي تقول أن التربية هي شرطاً لازماً للتنمية الاقتصادية والتي تعتبر من أسباب العناية بالتخطيط التربوي وهي الفكرة التي ترى في التربية نوعاً من التشغيل المستمر لرؤوس الأموال وترى أن لها مردوداً اقتصادياً واضحاً.

والتخطيط، هو تدبير وإجراء يهدف إلى تحقيق أهداف معينة سبق تحديدها شريطة أن تكون مركزية عند التخطيط وأن تُتاح اللامركزية عند تنفيذ الخطة. ويتم التخطيط التربوي في مستويات إدارية عليا بوزارة التربية والتعليم، ويستوحي أهدافه العليا لسياسة التعليم في الدولة- مثلا حيث تقوم وزارة التربية والتعليم ببلورة هذه الأهداف في إطار السياسة العامة لتشمل مختلف المؤسسات التربوية مثل التعليم العام. والتخطيط التربوي يُمثل الإطار العام للتخطيط التعليمي والمدرسي ويُسيّر العملية التعليمية من جانبين: (الخطاطبة، ٢٠٠٩)

١. الجانب الكمي.
٢. الجانب الكيفي.

عملية التنظيم التربوي: Educational Organizing Process

ويعتبر التنظيم من أهم عناصر العملية الإدارية بل وفي مقدمتها، حيث لا يكفي أن يكون هناك خطط وبرامج فعالة، لتكون الإدارة فعالة بل يجب أن يرافق ذلك، التنظيم الجيد القادر على جعل البرامج نافذة. وقد قام رواد الفكر الإداري بدراسة التنظيم واعتبروه بأنه عملية إدارية هامة تهتم بتجميع الأنشطة والأعمال المراد القيام بها ضمن وظائف أو أقسام رئيسية

والتنسيق بين هذه الأقسام، وتتضمن الهيكل التنظيمي العام للمؤسسة ويشتمل على المستويات الإدارية الرئيسية وأقسامها ومسؤوليات وصلاحيات أفرادها وتحديد مواقع الأفراد ضمن الوظائف...كل ذلك من أجل قيام مناخ وبيئة صالحة ودافعة للعمل، وقيام الأفراد على مختلف مستوياتهم بواجباتهم حتى تُحقق المؤسسة أهدافها بأقل جهد وأقل كلفة.

وإجمالاً، فإن عملية التنظيم عملية إدارية تهتم بتجميع المهام والأنشطة المراد القيام بهـــا ضمن وظائف أو أقسام رئيسية أو فرعية وتحديد السلطات والصلاحيات، والتنسيق بين الأنشطة والأقسام من أجل تحقيق الأهداف المرسومة، وكذلك فإن التنظيم يعمل على معالجة المـــشكلات والعقبات التي تواجه التنظيم ككل.

http://www.eei.gov.eg/Pages/Forum/en/default.aspx?g=posts&t=2032

وحتى يكون التنظيم فعالاً لابد من وجود فلسفة إدارية واضحة، ووجود نظام واضح لاتخاذ القرارات ويحظى بقبول أعضاء التنظيم، ويتميز بدرجة عالية من الحرية في اتخاذ القرارات فيما يتعلق بأساليب الوصول إلى الأهداف دون الرجوع إلى السلطات الأعلى خارج المدرسة، وأن يتصف بدرجة عالية من اللامركزية في اتخاذ القرارات، وتتضح معالم التنظيم المدرسي في توزيع المهام والمسؤوليات على العاملين من معلمين وموظفين وتوفر آلية اتصال بين الأقسام واللجان والمجالس المدرسية المختلفة.

عملية التوجيه والإرشاد التربوي: Educational Guidance and Counseling Process

إن الأساس الأول في عملية التربية والتعليم أنها عملية إعداد فردية كي يُشارك الفرد في تقدم المجتمع الذي هو عضو فيه. فوظيفة التوجيه والإرشاد التربوي في العملية التربوية هي إرشاد الفرد نحو نوع الدراسة التي تتفق مع الإطار العام لشخصيته وبذلك يتحقق توافق الفرد توافقاً صالحاً مع المجتمع. كما أن التوجيه والإرشاد يتيحان له فرصة العمل في المجال الذي يُنتج فيه إنتاجاً طيباً، لذا فهو يُعرف على أنه مجموعة الخدمات التي تُقدم للفرد لمساعدته على تفهم نفسه، وتفهم مشكلاته ليكون أقدر على حلها.

وقد يعبر التوجيه والإرشاد عن معنى مشترك، إذ أن كل منهما يتضمن من حيث المعنى الحرفي،التوعية والإصلاح، وتقديم الخدمة والمساعدة، وإحداث سلوكيات تربوية مرغوب فيها عند الفرد، وكل منهما يُكمل الآخر، إلا أن هناك فروقا بين المصطلحين:

فالتوجيه النفسي يشمل مجموع الخدمات التربوية والنفسية والمهنية التي تُقدم للفرد، بينما يُعتبر الإرشاد النفسي جزءاً من عملية التوجيه، ويُمثل العلاقة القائمة بين المرشد والمسترشد بقصد مساعدة الأخير على حل مشكلاته بنفسه. وبينما يُمثل التوجيه النفسي الأسس والنظريات العامة والبرامج وإعداد المسؤولين عن عملية الإرشاد، فإن الإرشاد النفسي يُمثل الجزء العلمي والتطبيقي لميدان التوجيه. ودائماً فإن عملية الإرشاد تلي عملية التوجيه النفسي وتعتبر الواجهة الختامية لبرنامج التوجيه، وبذلك فإن التوجيه النفسي يسبق عملية الإرشاد ويمهد ويُعد لها (مصطفى، ٢٠٠٧).

ولذلك لم تعد المؤسسة التعليمية تُعنى فقط بالمواد العلمية والمعرفية، بل امتدت وظيفتها إلى المحيط الاجتماعي أو أصبحت عنصراً فاعلاً ومؤثراً في تشكيل سلوك الأفراد وتكوين اتجاهاتهم.

عملية الرقابة الإدارية: Administrational Monitoring Process

تُعد الرقابة الوظيفة الرابعة بين الوظائف الإدارية الرئيسية ويجب أن تكون مصاحبة لكل العمليات الإدارية، إذ تنطوي على قياس لنتائج أعمال المرؤوسين وذلك لمعرفة أماكن الخلل ومواقع الانحرافات وتصحيح الأخطاء الصادرة عنهم بهدف التأكد من أن الخطط المرسومة قد نفذت وأن الأهداف الموضوعة قد تحققت وتم إنجازها على أكمل وجه. لذا فإن الرقابة تقوم على أساس المتابعة والإشراف على الأعمال وفحص النتائج للأداء الفعلي ومقارنتها بالأهداف المعيارية كماً ونوعاً. (http://esraa-edu.ahlamontada.com/t27-topic)

ويقصد بالرقابة في اللغة كم جاء في مسعود (١٤٠١ هـ): (الرقيب: الحارس والحافظ ورقيب نفسه: أي يتبع طريقه النقد الذاتي فينفذ أعماله بنفسه فلا يلام). ويقصد بها اصطلاحاً ما ذكره المنيف (١٤٠٠ هـ): "الرقابة تعني الضبط في أوسع معانيه، وفي المفهوم الإداري يقصد لها التأكد من مدى تحقيق النشاط الإداري للأهداف المقررة، أي التحقيق من أن ما يتم إنجازه مطابق لما تقرر في الخطة الموضوعية" (المحمودي، ٢٠٠٢).

وترتبط الرقابة بالتخطيط ارتباطاً وثيقاً، وهذا لا يتناقض مع اعتبار الكثير من الكتّاب أن الرقابة تتم عبر النشاطات كلها؛ فهاتين الوظيفتين وجهان لعملة واحدة. إذ أن التخطيط هو مطلب أساسي للقيام بوظيفة الرقابة ولابد أن تستند الرقابة على خطط واضحة للأداء يُمكن

تحقيقها. وعلى الجانب الآخر فإن توفر الخطط دون تحقق الرقابة الفعالة يُعدُ أمراً لا معنى لـــه (خصاونة، ٢٠١٠).

ولقد حرص الإسلام على تنمية الرقابة الذاتية ومحاسبة النفس باســتمرار وأكــد القــرآن الكريم هذه المعنى في مثل قوله تعالى: **(يا أيها الناس اتقوا ربكم الذي خلقكم من نفس واحدة وخلق منها زوجها وبث منهما رجالاً كثيراً ونساء واتقوا الله الذي تساءلون به والأرحام أن الله كان عليكم رقيباً)** (سورة النساء آية ١).

عملية اتخاذ القرارات التربوية: Educational decision-taking Process

تعتبر القرارات الإدارية الأداة الرئيسية التي يستخدمها المديرون في التخطــيط والتنظــيم والتوجيه والرقابة. فقد اعتبرها سايمون مرادفة للإدارة فهو يرى أن الإدارة هي اتخاذ قرارات، (النمر وآخرون، ١٤١٧هــ)، وهي نقطة الانطلاق لجميع النشاطات والتصرفات التي تتم داخــل المنظمات وتوقف اتخاذ القرارات مهما كان نوعها يؤدي إلى تعطيل العمل وتوقــف النــشاطات والتصرفات فالقرار الإداري هو قلب العملية الإدارية وجوهرها.

ويفرق علماء الإدارة وخبراؤها بين صنع القرار Decision Making واتخاذ القـــرار Decision Taking كالتالي:

صنع القرار:هو عملية التفكير والتحليل والمفاضلة بين البدائل لتشكيل صيغة قرار معــين فــي قضية محددة.

اتخاذ القرار:هو عملية اختيار بديل محدد وإعلانه على المعنيين وتوثيقه بصفة رسمية وشفافة (قناديلي، ٢٠٠٩).

وتعتبرعملية اتخاذ القرار عملية رشيدة رصينة، تنطلق من إستراتيجية تطوير القرار نحو تطبيق وتقييم النتائج. وعملية اتخاذ القرار من أهم مكونات العملية الإدارية ولبها الرئيسي فالخطأ أو القصور في القرار المتخذ يترتب عليه انهيار كل مترتبات الحدث ويُنظر إلى عملية اتخاذ القرارات على أنها نشاط مستمر يوظف النظام السلوكي من خلال كل المعلومات المتاحة عن الظروف والأوضاع المحيطة التي تُصنف ما يكتنف تلك الظروف والأوضاع من فرص أو معوقات تتم استناداً إلى معايير المفاضلة والاختيار يُحددها النظام السلوكي لنفسه.

أما عملية صنع القرار، فتعني في حد ذاتها ذلك العمل أو المفهوم الشامل الذي يحتوي على أكثر من مرحلة أو خطوط للوصول إلى قرار معين فهي ليست مرحلة من مراحل تكوين

القرار كما يعتقد البعض، وإنما هي في الواقع صنع القرار تُطلق على جميع المراحل التي يمر بها القرار ابتداء من تحديد المشكلة وانتهاءً بحلها ومعالجتها بشكل أو بآخر. إذاً صنع القرار عملية واسعة تتضمن أكثر من إجراء أو طريقة وهذا يعني اشتراك أكبر عدد ممكن من الوحدات الإدارية ذات العلاقة في معظم مراحل صنع القرار أو بعضها وذلك لغرض الوصول إلى إيضاح أكثر ومعلومات أدق وأشمل لموضوع المشكلة قيد الدراسة أو البحث.

أما عملية اتخاذ القرار فهي ذلك الجزء الهام من مراحل صنع القرار وإحدى وظائفه الرئيسية وليست مرادفاً أو بديلاً لصنع القرار. ومرحلة اتخاذ القرار هي خلاصة ما يتوصل إليه صانعوا القرار من معلومات وأفكار حول المشكلة القائمة والطريقة التي يُمكن بها حلها أو القضاء عليها. ومن ذلك يتضح أن مفهوم صنع القرار أعم وأشمل من مفهوم اتخاذ القرار (الجهني، ٢٠١٠).

فبعد أن تُدرس المشكلة من جميع جوانبها وتوضع لها الحلول والبدائل المقترحة من معظم منتسبي القطاع ذات الاهتمام يبدأ دور القيادة في اختيار أفضل الحلول المقترحة وأنسبها وبالتالي تطبيقها وهذا ما يُعرف في مفهوم الإدارة الحديثة بعملية (اتخاذ القرار).

عملية الاتصال: Communication Process

يلعب الاتصال دوراً مهماً داخل المنظمات في المحافظة على تدفق وانسياب العمل، وترتفع كفاءة الاتصال بوجود أنظمة جيدة وإداريين يمتلكون كفاءة علمية. ويمكن تعريف الاتصال على أنه تبادل للمعلومات والأفكار والحقائق والانفعالات بين العاملين على اختلاف مستوياتهم، بهدف إحداث أثر في السلوك بين أطراف العملية (منصور، ٢٠١١). . وفي عصر العولمة وعالمية المعرفة وتكنولوجيا الاتصالات فإنه ينبغي للقائد التربوي إتقان مهارات استخدام وسائط الاتصال التقني المتنوعة وتوظيفها بفعالية للحصول على المعلومة وتوصيلها وتحقيق النجاح بأقل وقت وجهد.

عملية التقييم: Evaluation Process

إذا تم النظرإلى التربية بمفهومها الواسع فإن هناك قرارات مستمرة يتم اتخاذها على مستوى الأفراد أو الجماعات في مظاهر الحياة المختلفة. وفي مجال التربية بمفهومها الضيق، من المعروف لدى التربويين أن المتعلم هو محور العملية التربوية، وبالتالي فإن الحديث عن

التقييم التربوي ينصب أساساً وبصورة مباشرة أو غير مباشرة على نواتج(موظفات) التعلم لدى المتعلم. ومن يُتابع تطور عملية التقييم يجد أن مهامه بدأت تتشعب لتشمل جميع البرامج التربوية ذات العلاقة بالتعلم، مثل المنهاج، والكتاب المدرسي، وطرق التعلم، والبرنامج الإشرافي، والمرافق المدرسية، وبرامج التلفزيون التربوي، وبرامج الإذاعة المدرسية، ومجالس الآباء والأمهات، وبرامج تفريد التعليم. وهذه مجرد أمثلة تبين شمولية التقييم التربوي.

http://www.moudir.com/vb/showthread.php?t=116125

عملية التغذية الراجعة: Feed-back Process

ويأتي ترتيب عملية التغذية الراجعة كعملية أخيرة ضمن عمليات الإدارة التربوية ولكنها في نفس الوقت تكون مصاحبة لجميع العمليات الإدارية، والتي يُمكن النظر إليها على أنها: "عملية تزويد المتعلم بمعلومات عن استجابته، بشكل منظم ومستمر، من أجل مساعدته في تعديل الاستجابات التي تكون بحاجة إلى التعديل، ومأسسة الاستجابات التي تكون صحيحة"(عليمات، ٢٠٠٧: ٢٠٣).

وتعمل التغذية الراجعة عمل التعزيز حين تأكيدها على تثبيت تعلم المتعلم وتعديل سلوكه، وبدون تعزيز التعلم لا يحدث تعلم أو يكون ضعيفاً وبهذا المعنى فالتغذية الراجعة هنا تعمل عمل التقييم المستمر فتوجه السلوك وتضبطه نحو تحقيق الأهداف.

http://forum.net.edu.sa/forum/showthread.php?t=9785

نماذج الإدارية التربوية:Educational Administration Models

إن أي نظام اجتماعي هو في حقيقة أمره نظام فرعي بالنسبة للنظام الأكبر الذي يوجد فيه وهو المجتمع الذي يضم أنظمة فرعية متعددة: اجتماعية، وثقافية، وقانونية، وتقنية، واقتصادية وما إلى ذلك وقد ساعدت هذه النظرة على تكامل نظرية الإدارة كما طورت طريقة النظر إلى المؤسسات بحيث أصبح يُنظر إليها على أنها نُظم مركبة مُعقدة يجب أن تتفاعل مكوناتها بانسجام وتناغم بين أجزائها الفرعية وفيما بينها وبين مكونات بيئتها.

والنماذج الإدارية التربوية تعتمد التفكير النظمي الذي ينطلق من أنموذج ينظر للمؤسسات على أنها تتكون من مدخلات وعمليات ومخرجات ومنتجات(موظفات)، وأن استخدام أسلوب النماذج Models يُساعد على فهم العلاقات المعقدة، فالنماذج يمكن أن تستخدم لاستبدال

التعقيد بالتبسيط، أي أنها تسهل التراكيب المعقدة من خلال تجسيد عملياتها وإبراز مختلف أبعاد مكوناتها وتأكيدها.

الأنموذج: Models

تُعدُ النماذج أداة من أدوات تحليل الواقع الإداري في المؤسسات، وهي وسيلة لفهم العمليات المُعقدة داخل المؤسسة، ولملاحظة التصرفات الإنسانية والسلوك الإنساني للعاملين من خلال أدائهم لأدوارهم. وذكر ديفيد David (المشار إليه في المحمود، ٢٠٠٥). "أن النماذج تؤسس للتكامل بين عمليات الإدارة الرئيسية الإستراتيجية للمؤسسة وتخصيص الموارد المادية والبشرية، كما تُسهل إدارة وتطوير العاملين وتقييم أدائهم".

والأنموذج يسعى إلى إعطاء توضيح للعناصر الرئيسة لعملية معينة، وإظهار العلاقات التي تربط بين العناصر، وغالباً ما تكون هذه العلاقة صعبة ومُعقدة، مما يؤدي إلى صعوبة تفسيرها وإيضاحها، بسبب عدم مقدرة التمثل الذي يحدث من خلال الأنموذج على القيام بتوضيح عُمق العلاقات التي تحدث بين العناصر، حتى لو تم الوصول إلى دقة متناهية في هذا المجال (نصر الله، ٢٠٠١).

وعرف بل وهاردجريف Bill & Hardgrave الأنموذج باعتباره تمثيلاً نظرياً مُبسطاً للعالم الحقيقي، وبناء مثماثل مع الواقع أو مع الواقع المتوقع (أبو صبع، ١٩٩٩).

كما عرف الكيلاني (١٩٨٥) الأنموذج بأنه تمثيل للواقع وتبسيط للحقيقة. ويشمل الجوانب المهمة التي تُساعد في فهم وضبط أفضل للظاهرة المدروسة.

وذكر الشواف (١٩٩٠) أن الأنموذج هو شكل مبسط للواقع يُساعد في الكشف عن الصفات الأساسية للظاهرة التي يقوم المُحلل بدراستها، ويعطيه مقدرة كبيرة على التحكم في المتغيرات التي تؤثر فيها، مما يُمكنهُ في نهاية الأمر من اختبار الفرضيات، واختبار أفضل البدائل أو الحلول للمشكلات التي تواجه المُخطط الإداري أو المعوقات التي تحدُ من مقدرته على وضع استراتيجيات مناسبة. وخلاصة تعاريف الأنموذج أنه "أي شئ يُمكنُ أن يُمثل الواقع شريطة ألا يكون هو الواقع الفعلي".

ويُصمم الأنموذج لتحقيق أهداف معينة ومُحددة، ولا يوجد أنموذج واحد يصلح لكل المؤسسات، وإنما لكل مؤسسة خصوصيتها حسب نوعها وطبيعة عملها (المحمود،٢٠٠٥). وقد

بذل الشواف (١٩٩٠) جهداً كبيراً في البحث في الأدبيات التي يُمكن أن تكون قد أعطت النماذج اهتماماً إبستمولوجياً يضعها في أُطرها الفكرية والعلمية المناسبة. ومن ثم قام بدراسة النماذج الفردية ومحاولة تصنيفها في فئات رئيسية وفرعية أو ثانوية، متبعاً المنهج الإبستيمولوجي في ذلك. وفي النهاية توصل الشواف إلى التصنيف الآتي للنماذج:

١. النماذج المنهجية: وهو إتباع الباحث لطريقة عقلية أو منطقية في بناء العلاقات البحثية بين المتغيرات التي يُعالجها الأنموذج، وتحديد أسلوب جمع البيانات وتحليلها والتوصل إلى نتائج مُحددة. والنماذج التي تشملها هذه الفئة: النماذج المعيارية، والنماذج الوصفية، والنماذج المعيارية الوصفية، والنماذج الكلية، والنماذج الجزئية، والنماذج الاستقرائية، والنماذج الاستنباطية.

٢. النماذج الوظيفية: وهي التي تتميز بتركيزها على جانب وظيفي مُحدّد. ويندرج تحت هذه الفئة أربع فئات فرعية، هي: النماذج التمثيلية، والنماذج القياسية، والنماذج البديلة، والنماذج الرمزية.

٣. نماذج التنبؤ: ويندرج تحتها كثير من النماذج الإحصائية التي يستعين بها المحللون في حساب الاحتمالات المرتبطة بالبدائل المختلفة. وتتحكم كمية المعلومات ونوعها في تحديد فئة الأنموذج المناسب، وتُقسم إلى أربع فئات فرعية: نماذج التأكد، ونماذج المُخاطرة، ونماذج المنافسة، ونماذج اللاتأكد.

٤. النماذج النُظمية: ويرتبط مفهومها ارتباطاً وثيقاً بمنهج النظم التي تُصنف النماذج إلى مغلقة ومفتوحة. وتحتوي هذه النماذج على ثلاث فئات وهي: النماذج المُغلقة، والنماذج المفتوحة، والنماذج المرنة أو المركبة.

٥. النماذج الزمنية: وتنقسم قسمين وذلك وفقاً لحساسيتها بعنصر الزمن، وهما: النماذج الساكنة، والنماذج المتحركة أو الدينامية (الشواف، ١٩٩٠).

وقد قسم كذلك باشيوة (٢٠٠٥) النماذج إلى عدة أنواع يمكن إدراجها في العوائل التالية:

١. النماذج الرمزية (نماذج الخرائط، الاقتصاد،...).
٢. النماذج السلوكية.
٣. النماذج الواقعية.
٤. النماذج الاحتمالية.

وحسب ما ورد في الكيلاني وديراني (١٩٩٨) فالنماذج بشكل عام تُقسم قسمين هما:

١. النماذج الضمنية Implicit models: والمقصود بها الأحكام الرقمية التي بُنيت على تنبؤات من الظاهرة التربوية.
٢. النماذج الصريحة Explicit models: والمقصود بها الممارسات التقليدية في بناء الأنموذج، وهي علاقات رياضية بين متغيرين أو أكثر.

والنماذج أنواع حسب طبيعة المؤسسة ومجال عملها والبيئة التي تعمل فيها، وصنف (كينزفتش- Kenzevich) النماذج على أساس معياري لشئ واقعي أو احتمالي سيحدث مستقبلاً إلى:

- النماذج المشابهة (Analog models): وهي متمثلة بخصائص الواقع الأساسية.
- النماذج الوظيفية (Function model): ويتم تشكيلها على أساس وظائف معينة.
- النماذج الكمية (Quantitative models): تُساعد على تسهيل عملية القياس والملاحظة.
- النماذج النوعية (Qualitative models): تُشكل على أساس الموضوع مثل النماذج التربوية (المحمود، ٢٠٠٥).

ويتطلب بناء الأنموذج مقدرة كبيرة على التخيل والتصور والتجريد والربط المنطقي بين العلاقات المختلفة للمشكلة، ليتمكن من التوصل إلى تمثيل مُبسط للعلاقات والمتغيرات والعوامل الرئيسة.

ويقول بايمول Baumol أن على باني الأنموذج أن يتوخى فيه تبسيط الحقائق لكي يسمح بإمكانية التحليل المُنظم للظاهرة المدروسة ومنه فإن عملية بناء الأنموذج تحتاج إلى مهارة خاصة ويرسم بانج هارت Banghart الخطة في بناء الأنموذج بالاعتماد على الخطوات التالية:

١. التعريف بالمشكلة (الظاهرة المدروسة) وتمثيلها بمصطلحات محددة بحيث يسمح التعريف بالتصنيف الكمي للمتغيرات.
٢. رسم خريطة تدفقية بيانية Flowchart تُظهر جميع خطوات سير الأنموذج بالتفصيل.
٣. رسم المعلومات المتوفرة بيانياً.
٤. صياغة المُشكلة إن أمكن بأدوات رياضية (معادلات، ودوال،...).
٥. فحص هذه المعادلات والصيغ لمعرفة درجة دقتها ومقدرتها على التنبؤ بسلوك الظاهرة المدروسة.
   - وصف متغيرات الظاهرة.

- وصف العلاقة بين هذه المتغيرات.

وأفضل طريقة للحكم على مدى ملاءمة الأنموذج وكفاءته وفاعليته، أن يتم اختباره بالتطبيق، ونورد فيما يلي تفصيلاً للخطوات السبع لتصميم الأنموذج: (النابلسي، ٢٠٠٨)

١. تحديد الهدف: يتطلب معرفة جيدة بطبيعة المشكلة أو الموقف والبدائل المُتاحة والمعلومات المُتعلقة بملابسات الموقف التي لا يستطيع صانع القرار التحكم فيها، أو ما يُعرف بحالات الطبيعة.
٢. صياغة الفروض: من الضرورة أن يُفصح مُصمم الأنموذج عن الفرضيات التي يرتكز عليها الأنموذج بطريقة واضحة وصريحة، وتوضيح العلاقة المنطقية بين فرضيات الأنموذج والهدف أو الأهداف التي صُمم الأنموذج من أجلها.
٣. تحديد المتغيرات والثوابت: من أهم خطوات بناء الأنموذج تحديد المتغيرات والثوابت والعلاقات التي تُميز المشكلة وتؤثر عليها، ويجب التمييز بين المتغيرات الممكن التحكم فيها، والتي لا يُمكن التحكم فيها. وكذلك التمييز بين المتغير المستقل والمتغير التابع وإعطاء تعريف لكل منهما.
٤. تحديد القيود/ المحددات: من الشروط الواجب توافرها في صياغة المشكلة هي القيود. والقيود تعني الثوابت التي يجب عدم الإخلال بها، ويتم بواسطتها تحديد الحد الأدنى أو الحيز أو المدى لكل ميزة من المزايا.
٥. بناء الأنموذج: يتم التركيز على الترابط المنطقي بين المتغيرات والعلاقات المختلفة للظاهرة أو المشكلة المستهدفة، ثم إيجاد الصيغة المُناسبة للتعبير عن العلاقات، ويكون ذلك على هيئة رموز أو أشكال أو أي هيئة أخرى.
٦. اختبار الأنموذج: يُمكن استخدام أسلوب المُحاكاة للتحقق من مقدرة الأنموذج على حل المشكلة المستهدفة بأكبر قدر من الكفاءة والفاعلية، قبل تجريبه في تحليل مشكلات فعلية وحلها.
٧. تعميم الأنموذج: يجب اختبار الصدق والثبات للأنموذج قبل تعميم استخدامه لتحليل وحل مشكلة مشابهة للمشكلة الأصلية التي صُمم الأنموذج لها. أما الصدق فيتم اختباره بمقارنة التوقعات والنتائج التي يتم التوصل إليها عند تطبيق الأنموذج بالنتائج الفعلية. إذ يجب وجود تماثل بينهما، وأن يكون الأنموذج صادق. أما الثبات فيتم اختياره عن طريق تطبيق الأنموذج على نفس المشكلة عدة مرات، وبمقدار متفاوت في النتائج بين تطبيق وآخر يحكم على مدى ثبات الأنموذج (الشواف، ١٩٩٠).

التقييم: Evaluation

يُعدُ الاهتمام بالتربية والنظم التربوية – في أي مجتمع من المجتمعات– من المؤشرات واضحة، لتقدم تلك المجتمعات وتطورها. إذ يُعتبر النظام التربوي عاملاً حيوياً لتطوير المجتمع وتعزيز مكانته. ويُمثل أداة رئيسة ووسيلة هامة للتغيير الاجتماعي. ومن هذا المنطلق فإن الدولة التي تطمح للتقدم والازدهار لا بدّ أن تُعيد النظر - وبشكل دائم- في نُظمها التربوية، تُجّودها وتُطورها؛ لتكون قادرة على أن تقود إلى التنشئة الشاملة في المجتمع.

ولكي تستطيع النظم التربوية مواجهة التحديات الآنية والمستقبلية، ومواكبة المستجدات بكفاءة وفاعلية، لا بُدّ من تواجد الإدارة التربوية القادرة على التجديد والتطوير الفعليين، من حيث الفلسفة والتنظيم والتأهيل والأداء، باعتبارها أداة قادرة على صنع التعليم المستقبلي، وتجويد نوعيته، ومواكبة التكنولوجيا الإدارية الحديثة؛ للمساهمة في مواجهة المستقبل، وتلبية متطلبات النجاح (عماد الدين، ٢٠٠٦). لاسيما أن العصر الحاضر يُعرف بعصر الثورة العلمية والمعلوماتية والتكنولوجية، والانجاز المعرفيّ.

لذا كان لابد في ظل هذه التحولات التي حملت معها العديد من التحديات أن يُصار إلى وضع تصورات جديدة للتربية برمتها بحيث تستأثر المؤسسات التربوية باهتمامات المربين للاتجاه نحو مراجعة التعليم وتحديد ملامح الدور الجديد الذي ينبغي أن تلعبه في ظل بروز ظاهرة العولمة، لا سيما وأن التفكير الذي ينصب على المؤسسات التعليمية وأدوارها وغاياتها هو في حد ذاته تفكير في ملامح الغد الذي تنشده الأجيال الحالية لزيادة مقدرتها على التعامل مع تحديات هذا العصر واكتساب المهارات التي تُعزز استثماره الفعال لكل ما هو جديد، ومن هنا تبرزُ أهمية عمليات الإصلاح المستمر والتجديد في الحقل التربوي لكي تقوم التربية على إعداد الإنسان القادر على التكيف والإنتاج والإبداع في ظل التغيرات المُتسارعة التي تعصف بالمجتمعات (شاهين، ٢٠٠٧).

والإدارة التربوية الناجحة تُساعدُ على كشف نواحي القصور والأخطاء، لكي يتم معالجتها وتلافي حدوثها، ثم إنه يتم عن طريقها التعرف إلى احتياجاتها وتلبية طلباتها في أسرع وقت، ليتم العمل التربوي في يُسر وسهولة، كما أنها تضع الحلول للمشكلات الإدارية والتربوية، وتعمل على تلافي وقوعها في المستقبل (مساد، ٢٠٠٥).

والتقييم يُعدُ مكوناً رئيساً من مكونات العمل الهادف، وهو نظام تغذية راجعة يُستند إليه في صُنع القرارات المتعلقة بالأفراد والجماعات من أجل تطوير الأداء، وتخطيط البرامج

والمشروعات ومتابعة العمليات والإجراءات وتنفيذها والتحقق من فاعليتها؛ وذلك من أجل تجويدها للوصول إلى أفضل مستويات الأداء المطلوب لتحقيق الأهداف المرجوة.

والتقييم التربوي هو وسيلتنا لضمان جودة العملية التربوية ونواتج(موظفات)ها، ذلك لأن الغرض من جهود المؤسسات التربوية هو إكساب الطلبة، وبقية قطاعات المجتمع، العلوم والمعارف والمهارات والسلوكيات والاتجاهات، التي سبق تحديدها بوضوح من خلال السياسات التعليمية، والخطط الدراسية، والمناهج والبرامج المختلفة. ولذلك فإن التقييم يركز على جودة النتائج النهائية بالدرجة الأولى (الحكمي، ٢٠٠٦).

نبذة تاريخية عن التقييم:

كان الشعور بأهمية التقييم وضرورته مبكراً، فأول ممارسة لعملية التقييم كانت عند الصينيين (سنة٢٠٠٠ق.م.) عندما طبقوا اختبارات طوروها على العاملين في سلك الخدمة المدنية. ثم استعمل المعلمون اليونانيون أمثال سُقراط التقييمات الشفهية كجزء من عملية التعلم. وسُجل أول وجود لبرامج التقييم في الولايات المتحدة الأمريكية في دراسة مُقارنة للأداء اللفظي في إحدى المدارس لجوزيف رايس (1897-1898) Joseph Rice .

وفي بدايات عام (١٩٠٠م) ظهر روبرت ثورندايك Robert Thorndike الذي سُمي الأب نسبة لحركة الاختبارات التعليمية. وكانت حركته هامة في إقناع المربين بأهمية قياس التغيير وقيمته الذي يُمكن أن يحدث في كل إنسان. ثم انتعشت خلال أول عقدين من القرن الماضي في أمريكا تقنية قياس لتحديد ممقدرات الإنسان. وفي الثلاثينيات من القرن الماضي حدث تطوران كان لهما تأثيراً مستمراً على ممارسات التقييم منذ ذلك الوقت.

أولهما: تصميم تايلر وسميث Tyler & Smith الذي يمثل بتطبيق آلية تقييم خاصة لمدة ثماني سنوات بعنوان دراسة الثماني سنوات The Eight Year Study، هذه الدراسة استحدثت فيها أنواع واسعة من الاختبارات والمقاييس والإبداعات والاستبانات وقوائم الشطب وقياسات أخرى في ثلاثين مدرسة ثانوية لجمع معلومات عن درجة أهداف المناهج. وكان لتقييم تايلر وسميث تأثير كبير على التخطيط لدراسات التقييم للثلاثين سنة القادمة. وحتى هذه الأيام فإن فكرة تايلر تؤثر على قوى التخطيط .

وثانيهما: حركة الاعتماد التي بدأت في عام (١٨٠٠م)، وأصبحت أقوى خلال الفترة نفسها (الثلاثينيات)، وبدأت للمرة الأولى تكسب اعتمادها في الدراسات التربوية. أما آخر أحداث

التطوير في تاريخ التقييم فتتضمن مؤسسة خدمة الاختبارات التعليمية Educational Testing Service (ETS) وذلك في عام (١٩٤٧م) عبر امتحان الدخول للكليات College Entrance Examination Boards (CEEB) ، مع المجلس الأمريكي للتعليم American Council of Education (ACE)، وقد أصبح ETS قوة مؤثرة في التقييم.

وبعد عدة سنوات في عام (١٩٥٦م) أكمل بلوم ورفاقه Bloom et. al ,.., سلاسل من التصنيفات المقترحة للأهداف التربوية، الأول كان في المجال المعرفي لسلوك الإنسان، والثاني كان في المجال المؤثر لكراثول ورفاقه Krathwohl et. al ,.., (1964)، والثالث خطط للمجال النفسي الذي قام بالعمل الرئيسي سمبسون Simpson (1965-1966). ولقد تضمن التقييم التحسين الأدائي، قياس البيانات وجمعها مقابل معايير راسخة(Worthen &Sanders,1973). واعتقد بلوم (المشار إليه في Johnson, 2005) بأن الشخص لا يُمكن أن يمتنع عن التقييم أو الحكم على أو تقدير أهمية كل شئ تقريباً يأتي ضمن نطاق قيمه وإدراكه. وكان اعتقاد بلوم أن الناس يُمكن أن يعملوا دائماً على تقييم الأفكار والأعمال والحلول والطرق والأداء الوظيفي.

وهناك ثلاث دراسات وصفية كبيرة تم إجراؤها في الفترة (١٩٥٠- ١٩٦٠) شكلت نظاماً لدراسات التقييم المستقبلية. أولها ما عُرف بدراسة كولمان Coleman Study التي أسسها جيمس كولمان James Coleman (1966)، وهي دراسة مقطعية لفرص مفتوحة للأشخاص المهددين، أما الدراسة الثانية فهي مشروع تالينت TALENT Project التي أجريت من قبل المؤسسة الأمريكية للبحث بقيادة الدكتور جون فلانجان John Flanagan، وقد ركزت هذه الدراسة على الواجبات لـــ (٤٤٠٠٠٠) طالب ومقدرتهم المرتبطة بالنجاح والفشل في هذه الواجبات. والدراسة الثالثة بعنوان "القوة الكبيرة للتصميم"، وقد بدأت في برنامج التقييم الوطني في عام (١٩٦٤م) بقيادة المشرف رالف تايلر Ralph Tyler. هذا البرنامج بدأ في عام (١٩٦٩م) وأعطى دعماً وثروة من المعلومات عن استعمال طرق عمل مختلفة لأية دراسة تقييمية، ومنح بيانات طبيعية للحكم على التحسن في برامج تربوية معينة.

وفي عام (١٩٦٥م) صدر مرسوم في الولايات المتحدة الأمريكية عُرف بمرسوم التعليم الابتدائي والثانوي Elementary and Secondary Education Act (ESEA)، وكان هدفه إحداث تطورات حقيقية في النظم التربوية، حتى أن عضو مجلس الشيوخ الأمريكي كندي أصر وبشدة على أن يكون جميع المربين خاضعين لمساءلة الحكومة الفيدرالية لكل ما يتلقونه من دعم

ومساعدات، وأن عليهم أن يزودوا الحكومة بتقارير تقييمية لكل منحة يتسلمونها من الحكومة الفيدرالية. غير أن التربويين آنذاك لم يكونوا على درجة كافية من الاستعداد للتطبيق الفاعل لهذا المطلب؛ لأن نسبة قليلة منهم كانت تمتلك المهارات والتقنيات التقييمية اللازمة.

وأن الفترة التي تم فيها التركيز على ESEA كان لها أثرها العميق على بزوغ الاهتمام بالتقييم التربوي وترعرعه، وأعطت دفعة قوية لتطوير عمليات التقييم والتأكيد عليها. غير أن ستفلبيم وزملاء(1971) ,..., Stufflebeam et. al (المشار إليه في Worthen & Sanders, 1973) أشاروا إلى بعض الثغرات المتعلقة بالتقييم، منها: الافتقار إلى نظرية وأدوات تقييم ملاءمة، وإلى نظم جيدة لتنظيم المعلومات التقييمية وممارستها وكتابتها. وكذلك الافتقار إلى توفير العدد الكافي من المستخدمين المدربين والمؤهلين في مجال التقييم.

تعريفات العملية التقييمية: Definition of Evolutional Process

أن التقييم أمر ضروري ولازم لحركة التطوير والإصلاح التربوي، ولا غنى للإداري التربوي الواعي والمسؤول عنه. إذ أنه يُشكل متطلباً سابقاً لإيجاد مناخ مهني للتعامل مع فكرة التغيير، وما يُمكن أن تشمله من بدائل (الطويل، ٢٠٠٦).

ولذلك فإن التقييم عملية مهمة تستحق أن تكون موضع رعاية وعناية لأسباب عدة، لعل أبرزها التعرف إلى ثغرات البرنامج وتعميق المسلمات والأسس التي يُبنى عليها، ومحاولة طرح تحديث لها، أو إعادة تناغمها وانسجامها وتيسير اكتشاف إيجابيات البرنامج وفوائده، ويُساعد في توثيقها وتشجيع الاستفادة منها في مواقف أخرى.

إضافة إلى أن عملية التقييم وممارستها تُساعد على إثراء المعرفة وصيانة النظم وتفعيل التحديث فيها، وتُفيد في توجيه عمليات النظام والتأكيد للمسؤولين والمخططين أن الأمور تسير وفق خطة سليمة، وتجعل الخدمات متجاوبة ومطاوعة للمستفيدين منها (الطويل، ٢٠٠١). لذلك فإن هناك ضرورة لتقييم تقييمنا مبينا دارش وبلايكو (Daresh & Playko, 1995) ذلك بقوله: أن التقييم التقييمي له هدف توفير التغذية الراجعة لفرد ما، بحيث يُمكن إجراء التعديلات على الأنشطة والسلوكيات. وإضافة إلى ذلك فهو يمتلك المقدرة على دعم النمو المهني وتحسين الأداء (Johnson, 2005).

والتقييم هدفه المساعدة على تشكيل حكم مبني على حقائق ومشاهدات دقيقة عن نوعية نظام ما وفاعليته. ويُمكن أن يكون نظام التقييم أداة تشخيصية من أجل تحديد مواطن الضعف أو

مجالات التحسين في أداء الموظف. وهذا ما أكدت عليه جمعية التقييم الأمريكية، بأنه تقييم يتضمن مواطن قوة وضعف البرامج والسياسات والموظفين والمنتجات(موظفات) والمؤسسات لتحسين فعاليتها (Wiki, 2007).

يُعرف تايلور التقييم بأنه عملية تقرير تحقق الأهداف التربوية للبرنامج. ويُعرفهُ ستفيلبيم وكرونباخ: أنه عبارة عن جمع المعلومات المفيدة لاتخاذ القرارات حول برنامج تربوي. أما تعريف التقييم في أنموذج ستفلبيم Stufflebeam's Model فهو عملية تحديد وإنجاز وتزويد بمعلومات مفيدة للحكم على بدائل القرار. وهنا يتفق كلا من كرونباخ وستفلبيم في هدفيتهم من التقييم؛ وذلك لخدمة صانع القرار، والذي يجب تزويده بمعلومات مفيدة. ويشير ستفلبيم إلى أن التقييم عملية دائرية مستمرة، يتوجب أن تتم على أساس برنامج منظم، بحيث يحتوي التقييم الخطوات الرئيسة الثلاث، وهي التحديد، والحصول على إنجاز المعلومات، والتزويد، وهي أساس طريقة التقييم. وخطوة الإنجاز هي مهارة فنية مُقتصرة على المقيم (Worthen & Sanders, 1973).

ويُعرف سرحان الدمرداش التقييم متفقاً مع تايلور، بأنه تحديد لمدى ماتم بلوغه من نجاح في تحقيق الأهداف المرجو تحقيقها بحيث يكون التقييم عونا على تحديد المشكلات، وتشخيص الأوضاع ومعرفة العقبات(والمقومات) من أجل تحسين العملية التعليمية ورفع مستواها ومُساعدتها على تحقيق أهدافها (قباعة، ١٩٩٣).

ولقد وضع سكريفن (1999) Scriven (المشار إليه في Johnson, 2005) تعريفاً للتقييم، أكد فيه أن التقييم هو طريقة نظامية لتحديد الميزة أو الأهمية أو الجدارة لأي شخص أو برنامج. وتم تعريف التقييم كوسيلة لتقييم نتائج أداء الأشخاص والبرامج. أما أنموذج سكرفن Scriven فقد عرف التقييم بأنه عملية تحديد مناطق اتخاذ القرار عن طريق توفير التغذية الراجعة لصانع القرار عن أماكن النقص والضعف، كي تتم معالجتها في مراحلها التكوينية والختامية. وتقييم الأساليب والغايات والعوائد للبرنامج المُراد استخدامه.

ويُعرف ورثن وساندرز Worthen & Sanders التقييم بأنه نشاط معني بتحديد قيمة شئ ما، ويتضمن الحصول على معلومات تُستخدم في الحكم على قيمة برنامج ما أو مُنتج أو إجراء معين.

ويُعرف فريمان وروسي Freeman & Rossi(1993) التقييم (المشار إليه في Wiki,2007) بأنه التطبيق النظامي لإجراءات البحث الاجتماعي لتقييم تصور وتصميم وتطبيق واستخدام البرامج. أما سكمان Suchman، فقد عرف التقييم بأنه العملية الاجتماعية لصنع قرارات لها قيمة، أما درسل Dressel فقد قال بأن التقييم حكم يتعلق بقيمة أو أثر برنامج، أو إجراء، أو فرد.

ويُجملُ "ستفليم ورفاقه"، المحاولات التي جرت لتعريف مصطلح"تقييم". فيبينوا بأنه قد سادت ثلاث محاولات بارزة لتعريف التقييم قبل الستينيات من هذا القرن. الأولى اعتبرت التقييم صنوا للقياس. والثانية صورت عملية التقييم على أنها الانسجام والتطابق بين أداء البرنامج وأهدافه. والغاية من هذا التقييم جمع بيانات والوصول إلى معلومات وإصدار أحكام تتعلق بمدى تحقيق النظام التربوي المعين لأهدافه المرسومة. وبذلك يكون قد حصل نوع التطوير في عملية التقييم بحيث انتقلت من مرحلة جمع معلومات مختلفة إلى مرحلة تركيز على غرض النظام وغايته.

أما الثالثة فقد ساوتْ التقييم بالحكم القائم على المهنية والتخصص وهذا أثار تساؤلات حول مدى صدق وموضوعية مثل هذه الأحكام وبالتالي على مدى موضوعية مثل هذا التقييم. وبالرغم من أن هذه التعاريف تُشكل تبصراً أفضل من التعاريف التي سادت قبل الستينات من هذا القرن، إلا أنها لم تؤد إلى مفهوم إجرائي واضح لعملية التقييم.

وأوافق مع كوزينز برادلي (2007) Cousins في منظوره لتعريف التقييم على "أنه في النهاية يعتبر تخليق للمعرفة، وهو في حد ذاته مُخرج يعتمد على الثقافة والسياق المجتمعي" (Chouinard &Cousins, 2007)

ويُضيف ويفر وكوزينز Weaver & Cousins, (2004) بأنه -أي التقييم- "هو استقصاء منظم يقود إلى أحكام تتعلق بجدارة وقيمة البرنامج وأهميته ودعم صناع القرار للبرنامج وإنتاج المعرفة" ، وهو في ذلك يتفق مع كرونباخ وستفلبيم ورثن وساندرز ودرسل.

ونلخص ما سردنا بقولنا، أن التقييم هو إصدار أحكام عن أداءات ماضية وصنع قرارات تتعلق بإصدار أحكام عن أداءات حاضرة. وفي كُل الأحوال كما سيلي، فهو علم يضم عمليات مختلفة تُتَبع في جمع البيانات وتفسيرها، من أجل تقرير قيمة أو جدوى برنامج ما، للمساعدة في

اتخاذ قرار بشأنهِ من حيث اعتماده أو تطويره أو إلغائه أو اختيار بديل من بين مجموعة من البدائل في ضوء معايير عملية (فادان وهيكل، ١٩٩٩).

أنواع العمليات والأدوار التقييمية: Types of Evaluative Roles &Processes

لقد ورد في Wiki (2007) أن التقييمات أنواعاً، منها تقييمات العمليات Process Evaluation، وهي التي تصف وتقيم مواد البرنامج وأنشطته للتحقق من ملاءمة الطريقة والإجراءات التي سيتم استخدامها في البرنامج. أما تقييمات المنتجات(موظفات) Products Evaluation، فهي تدرس التأثيرات المباشرة والفورية للبرنامج على المشاركين. حيث إن نطاق تقييم النتيجة يُمكن أن يمتد إلى ما وراء المعرفة أو المواقف. وأخيراً تقييمات التأثير Impacts Evaluation، فهي تتطلع إلى ماهية النتائج الفورية للسياسات أو التعليمات أو الخدمات لتحديد تأثيرات البرامج طويلة الأمد وغير المقصودة. ويُمكن أن تختبر الأثر في حال تشغيل عدة برامج بشكل متزامن.

وبصرف النظر عن نوع التقييم فإن جميع التقييمات تستخدم بيانات تم جمعها بطريقة نظامية، وقد تكون هذه البيانات كمية، مثل أعداد المشاركين في البرنامج، ومقادير الاستشارة أو الخدمات الأخرى المُقدمة، أو حدوث سلوك معين. وقد تكون نوعية، مثل أوصاف ما يحدث في سلسلة من جلسات الاستشارة أو حكم خبير عن مدى ملاءمة منهاج تدريب المهارات لعمر المتدربين. وغالباً ما تعمل التقييمات الناجحة على المزج بين جمع البيانات الكمية والنوعية. كما ميز سكرفن (المشار إليه في ورثن وساندرز Worthen & Sanders,1973) نوعين من الأدوار التي يقوم بها التقييم:

١. التقييم الدينامي(التكويني): هدفه تحسين العمل وتطويره، مثل تطوير المناهج، وتطوير حقل التجربة المتعلق بتحسين نظرية التعلم والتقصي التمهيدي لاتخاذ قرار بشأن قبول مواد معينة أو رفضها.
٢. التقييم الختامي: ويتضمن جميع البيانات والمعلومات عن نشاط تربوي بهدف دعمه وتشجيع الناس للالتحاق به.

والتقييم من العمليات التي كثر الحديث عنها في النظم التربوية على الرغم من محدودية تفعيلها. قد تبدو هذه المقولة غريبة في مناخات اجتماعية تنامت فيها المُطالبة بممارسة بُعد

مُساءلة النظم التربوية. ولكن التقييم التربوي الحقيقي ما زال لسوء الحظ قليلاً إن لم يكن ممارساته نادرة (Worthen & Sanders, 1973).

ولعل من الأسباب الرئيسة التي ساعدت في فشل الجهود في التقييم هي الافتقار إلى منهجية واضحة، والافتقار إلى أساليب وأدوات التقييم؛ في مثل تحديد سبب القيام بعملية التقييم، وتحديد الاحتياجات لمعرفة أسئلة البحث وصياغتها، وتعرف طبيعة المعلومات التي تحتاج إليها للإجابة عن الأسئلة، وتصميم البحث، وجمع البيانات والمعلومات، وتحليل المعلومات، وصياغة الاستنتاجات، وتبليغ النتائج، واستخدامها لتعديل البرنامج، وتثقيف الناس.

وتوجد بعض أنشطة التقييم التي يتم دمجها في الكثير من البرامج، وهي: معرفة ما هي المهارات أو المواقف أو السلوكات التي يجب أن يتناولها البرنامج. وترسيخ أهداف البرنامج وتحديد الأدلة المحددة التي توضح أنه تمت تلبية الأهداف وتحقيقها. والمفتاح إلى التقييم الناجح في مجموعة من أهداف البرنامج الواضحة والواقعية التي يُمكن قياسها، والاختيار من بين عدة برامج بديلة، وتتبع أهداف البرنامج، وتجربة تصميمات برنامج جديد وتقييمها (Wiki, 2007).

ومع أن عملية التقييم بالغة الأهمية، إلا أن اختيار الوسيلة للقيام بعملية التقييم لا تقلُ أهمية عن العملية ذاتها، فلعل استعمال الأدوات غير المناسبة وتكرار استعمالها في مواقف مُتعددة، من شأنه أن يُضعف الثقة بجدوى عملية التقييم (قرقش، ٢٠٠٠). وحسب ما ورد في أنموذج سكرفن Scriven (المشار إليه في ورثن وساندرز Worthen & Sanders,1973) فأنه يجب طرح الأسئلة التالية لمعرفة جدارة أداة التقييم:

١. هل تعمل الأداة بطريقة أفضل من أدوات أُخرى؟
٢. هل يُبرر استخدام هذه الأداة كُلفتها؟
٣. هل ساعدت الأداة على إيجاد أداء جيد في ضوء محك معين؟
٤. وما العوائق التي واجهت تطبيق الأداة؟

وللتقييم التربوي بُعدان؛ الأول: البُعد غير الرسمي، فالتقييم غير الرسمي يعتمد على الملاحظة العرضية غير الموجهة، والأهداف الضمنية غير الصريحة، والاعتماد على أحكام ذاتية شخصية غير موضوعية. كما أن النتائج المترتبة على هذا النوع من التقييم لا يتم تفسيرها إلا نادراً. والتقييم غير الرسمي متغير في درجته ونوعيته وكيفيته، فهو أحياناً يتسم بالعمق، وأحياناً أُخرى يتسم بالسطحية، ويبدو مُشوهاً لكونه يرتكز على أُسس غير ثابتة. أما التقييم في

بُعدهِ الرسمي فهو يتميز باعتماده على قوائم التدقيق والتفتيش والرقابة والمُقارنة والاختبارات المُقننة. ولسوء الحظ فإن القليل من المربين يأخذون بهذه الأساليب في عملية التقييم. فما زالت الفكرة السائدة هي استخدام الأسلوب غير الرسمي في التقييم(Worthen & Sanders, 1973).

وإن من بين التحديات الأساسية التي تواجه مختلف النظم فيما تبقى من سنوات القرن العشرين المتصفة بتسارع التضخم وتزايد تكلفة المعيشة والتفجر المعرفي، هو المحافظة على نوعية البرامج التربوية التي تطرحها هذه النظم ضمن إطار من ضبط تكلفتها وترشيدها. وأن نجاح تحقيق مثل هذه الغاية يتأثر بمتغيرات عدة ولعل من أهمها فعالية عملية تقييم البرامج التي تُقدمها هذه النظم، باعتبار أن التقييم يُوفر المقدرة على الاختيار الحكيم من بين بدائل مطروحة، كما يُساعد على تحديد معالم الخطوة التالية. فتقدم النظم التربوية ومقدرتها على التكيف تعتمد بشكل كبير على مدى عمق ودقة عملية التقييم ونوعها.

والتقييم خطوة أساسية لا بد منها عند التفكير والتخطيط لعمليات التطوير في أي مؤسسة، فمن خلالها، تتمكن الإدارة العليا من تصميم وإعداد برامج تطويرية تتناسب مع ظروف المؤسسة واحتياجاتها، ومقدراتها الفعلية. وبدون إجراء تقييم لأوضاعها سيكون من الصعب على المؤسسة إعداد خطط وبرامج مناسبة (قباعة، ١٩٩٣).

وعموماً، فإن ممارسة عملية التقييم في النظم التربوية تُعدّ أمراً لازماً وضرورياً لضمان التفاعل الواعي لهذه النظم مع توقعات الأداء الكمية والكيفية للعاملين فيها ولبيئاتها حتى يُصبح بالإمكان الوصول بهذه النظم وبيئاتها إلى مستويات تجعل منها نظماً قادرة على ممارسة القيادة الواعية المدركة لمجتمعاتها، فالتقييم مهمة إدارية أساسية.

كما أن للتقييم دوره الأساسي في مساعدة متخذ القرار، باعتبار التقييم عاملاً مساعداً على الاختيار المعقلن من بين بدائل قرار يتم الوصول إليها مما يُمكن من تحديد أفضل وأسلم لمعالم الخطوة التالية. فتقدم النظم التربوية ومقدرتها على معايشة واقع بيئاتها ومتطلبات نمائها يعتمد على عُمق عملية التقييم وكيفها. والتقييم عملية هدفها المساعدة على تشكيل حكم مبني على حقائق وعلى مشاهدات دقيقة عن نوعية وفاعلية نظام ما. وقد تنوعت طرق تناول التقييم بتنوع الأطر المرجعية للمدارس التربوية التي تناولته، فمثلاً المدرسة المتأثرة بتطور مفاهيم الإحصاء والقياس التربوي نظرت إلى التقييم على أنه مرادف للقياس التربوي. والمدرسة التي تأثرت

بالإجراءات والأسس التي قامت عليها فكرة اعتماد المؤسسات التربوية، نظرت إلى التقييم على أنه حكم مهني تعتمد نتائج التقييم فيه على آراء الخبراء.

إن السعي المستمر نحو التميز هو ما تتصف به المنظمات ذات التطلعات المستقبلية، وتقييم الإنتاجية والكفاءة بشكل دائم هو أحد السبل المؤدية للتميز، والمنظمات التربوية هي أكثر المنظمات حاجة إلى التقييم بسبب التحديات المُعاصرة، ومطالب التطوير والإصلاح. فالنظام التربوي مُطالب بالارتقاء بالتحصيل الأكاديمي إلى أعلى المستويات، كما أن المجتمع يستثمر في النظام التعليمي موارد بشرية ومادية طائلة، هذا إذا ما أُخذ في عين الاعتبار المصاعب الاقتصادية التي يتعرض لها كثير من دول العالم، وسعيها للحصول على أكبر العوائد باستخدام موارد أقل اعتمادا على المساءلة والمحاسبة الإدارية. وحتى يتم إدراك التحديات ومتطلبات الاستجابة لها اتجهت الأنظار إلى أحد أهم ركائز المعرفة ألا وهو الاقتصاد القائم على المعرفة (الطويل، ٢٠٠٦).

نماذج تقييم البرنامج: Program Evaluation Models

إن أنموذج التقييم هو تصور نظري للخطوات اللازمة للتوصل إلى قرار معين بشأن الشيء المراد تقييمه وتقرير ذلك للمعنيين. ويعرف تقييم البرنامج بأنه "عملية تقييم منظمة لعمليات البرنامج ونواتج(موظفات)ه، أو لسياسة معينة يتبناها البرنامج، في ضوء مجموعة من المحكات الصريحة والمضمرة كوسيلة للإسهام في تحسين البرنامج أو السياسة التي يتبناها البرنامج" (الدوسري، ٢٠٠٤).

وهناك خمسة عناصر في تعريف التقييم. العنصر الأول هو أن التقييم عملية تقييم منظم Systematic Evaluation، والعنصر الثاني والثالث يشيران إلى تركيز الاستقصاء على عمليات البرنامج ونواتج(موظفات)ه، أما العنصر الرابع فهو تعريف وتحديد معايير Standards للتقييم بغرض المقارنة حيث تقارن الأدلة المتعلقة بالعمليات والنواتج(موظفات) بالتوقعات، سواء أهداف واضعي البرنامج أم الممولينن له ومديريه والمشاركين للحكم على أهلية البرنامج. أما العنصر الخامس فهو الغرض الذي تم من أجله التقييم، كالإسهام في تحسين البرنامج والسياسة المتبعة (الدوسري، ٢٠٠٤).

وهناك عدة استراتيجيات ونماذج لتقييم البرامج ولا يوجد أنموذج يناسب برنامجا دون آخر، كما لا يوجد اتفاق بين خبراء التقييم حول أفضل أنموذج عند إجراء التقييم، ولكن اختيار الأنموذج يعتمد على أهداف التقييم (علام،٢٠٠٣). ويمكن تصنيف أهم نماذج تقييم البرامج كما يلي:

١) **نماذج تركز على تحقيق الأهداف Objectives-Oriented Evaluation Models**
وهي نماذج الجيل الثاني للتقييم وشاعت حتى أواخر الخمسينيات الميلادية من القرن الماضي. وهي تختلف عن الجيل الأول من نماذج التقييم التي ركزت على قضايا القياس. وهذه النماذج تصف الاختلاف بين الأداء والأهداف المحددة للبرنامج، وتهتم بدرجة تحقيق البرنامج لأهدافه تايلور (1930) Tylor ومن أهم النماذج والاستراتيجيات أنموذج هاموند (1973) Hammond، ومتفسل ومايكل (1967) Metfessel and Michael، وبروفاس (1971) Provus، وورثن وساندرز وفيتزباتريك (Worthen, Sandars & Fitzpatrick, 2004).

٢) **استراتيجيات ونماذج تركز على الأحكام Judicial-Oriented Evaluation Models**: وهي بداية الجيل الثالث للتقييم، حيث لم يعد كافياً التعرف على الاختلافات بين الأداء والأهداف. فبحلول عام (١٩٦٧) بدأ خبراء التقييم في تصميم نماذج متعددة تركز على الأحكام، حيث استند بعضها إلى محكات داخلية والبعض على محكات خارجية، ومن هذه النماذج أنموذج سكريفن Scriven للتقييم غير المقيد بالأهداف (1972) Goal- Free Evaluation، وأنموذج المسارات المقارنة، وأنموذج ستاك للملامح العامة: الوصف والحكم، وأنموذجه للتقييم الاستجابي Responsive Evaluation Model (Worthen, Sandars & Fitzpatrick, 2004).

٣) **نماذج تركز على تيسير القرارات: Management-Oriented Evaluation Models** وهي من الجيل الثالث من نماذج التقييم التي ركزت على عمليات صنع القرار التي ينبغي أن تظهر في كافة مستويات تطبيق البرنامج. وهي امتداد للمجموعة الثانية التي تهتم بمدى تحقق الأهداف، غير أنها تضيف أهمية تقديم العون لصناع القرار وتيسير مهامهم. ومن هذه النماذج أنموذج ستفلبيم (١٩٦٩) "أنموذج القرارات المتعددة" وأنموذج لكين Alkin "لمركز دراسات التقييم".

٤) **استراتيجيات ونماذج تركز على التقييم الكيفي Qualitative Evaluation Models**

وهي الجيل الرابع من نماذج التقييم، والتي أصبحت تركز على الوصف والتفسير بدلاً من التركيز على القياس والتنبؤ، ودور المقوم فيها تفسيري، حيث يصبح مشاركاً في التقييم وليس ضابطاً له ويقوم بدور وسيط التغير النشط. واسترشدت هذه النماذج بالأنموذج الإنشائي البنائي Constructivist الذي يفترض المنظور النسبي للحقيقة، وتعتمد منهجيته على السياق العام الذي يجرى فيه التقييم ويكون كيفياً qualitative. ومن أهم هذه النماذج أنموذج بارليت وهاميلتون عام (١٩٧٥)، وإستراتيجية التقييم للتنوير"Illuminative Evaluation"، وإستراتيجية التقييم الطبيعي Naturalistic "Evaluation"، وإستراتيجية التقييم التعاملي، وإستراتيجية التقييم الدفاعي (درندري، ٢٠٠٦).

الأنموذج القائم على تحديد معايير لمستوى الأداء:

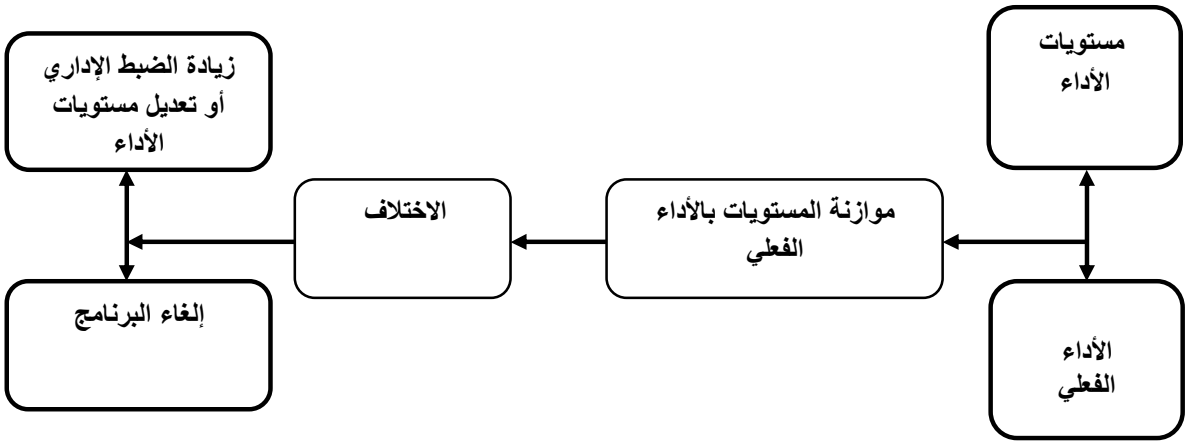
يرتبط هذا الأنموذج بمدخلين أساسيين، أحدهما استخدام المعايير لتقييم الأداء والآخر أنموذج تقييم الموائمة "Discrepancy Evaluation Model" أحد نماذج التقييم التي ترتكز على تحقيق الأهداف.

وقد اقترح بروفس (١٩٧١) "**أنموذج تقييم التباينات أو التناقضات**" كوسيلة منظمة لتقييم البرامج. وهو قائم على مقارنة الأداء الفعلي بمستويات موضوعية يتم تحديدها قبل البدء في تنفيذ البرنامج. لذا يسمى "**أنموذج التقييم المبني على الموائمة بين الأداء الفعلي والمستويات المطلوبة**". ويعرف بروفاس (١٩٧١) التقييم بأنه عملية تعريف وتحديد مستويات الأداء والتعرف على أوجه الاختلاف بين بعض جوانب الأداء في البرنامج وبين مستويات الأداء في هذه الجوانب، واستخدام هذه المعلومات لتغيير الأداء أو لتغيير المستويات المطلوبة لهذا الأداء. وهذا الأنموذج يعتمد على أنه بدون تحديد مستوى معين أو توقع معين يقارن أداء الأداء تصبح عملية التقييم غير ممكنة.

ووضع بروفاس أنموذجه للتباين استناداً على أن التقييم يتضمن مقارنة الأداء بالمستويات (أو المعايير). ونظراً لأنه كان يعمل مديراً للبحث في إدارة التعليم العام في بتسبرج، فقد ركز اهتمامه على أن يسهم أنموذجه في زيادة فهم المسؤولين الإداريين وضمان عدم فشل البرنامج. فهو يرى أن عملية إدارة للمعلومات information management بصورة مستمرة تسهم في

تحسين البرنامج. كذلك تقييم البرامج تقييماً مناسباً في كل مرحلة من مراحلها لكي لا يكون هناك هدر في الإنفاق (علام، ٢٠٠٣).

ويعتمد تحديد المستويات على خبرة وقيم المسؤولين عن البرنامج، ويشترك مع الاستعانة بأسس تحليل النظم، حيث يتضمن المدخلات، والعمليات، والمخرجات المتوقعة، وتحديد العلاقات القائمة بينها. وإذا كان الأداء أقل من المطلوب يتم التغيير عن طريق إعادة تصميم المستويات غير الواقعية للأداء، وزيادة الضبط الإداري بغرض التحكم بصورة أفضل في أداء البرنامج، أو إلغاء البرنامج. واستخدام المعلومات يؤدي إلى قرار معين، من إجراء تعديلات في الضبط الإداري، أو العمليات، أو المستويات، أو إلغاء البرنامج إذا كان الاختلاف كبيراً. والشكل رقم (٢) يوضح ذلك.



الشكل٢. أنموذج تقييم التباين(الاختلاف) Discrepancy Evaluation Model

(درندري،٢٠٠٦: ١٦)

وهناك خمس مراحل للتقييم بأنموذج المواءمة، ينبغي أن تشتمل خطة التقييم عليها، ويتم الانتقال بينها تدريجياً أثناء تنفيذ البرنامج:

١ - تقييم التصميم Design Evaluation

وتتضمن تقدير كفاية تصميم البرنامج من حيث الأساس النظري، ومقابلة التصميم لاحتياجات المجتمع، وتكامل التصميم واتساقه داخلياً. والمهتم الأول بهذا الجانب هو الهيئة الإدارية للبرنامج.

٢ - **تقييم الإعداد للبدء في التنفيذ Installation Evaluation**

ويهدف لتحديد ما إذا كان البرنامج قد تم إعداده للتنفيذ وفقاً للخطة أو التصميم الموضوع، ويتضمن التحقق من الأجهزة، والمواد، والوقت، وإعداد العاملين، والخطة.

٣ - **تقييم العمليات Process Evaluation**

وهو بمثابة الرقابة مستمرة لإنجاز أهداف البرنامج الأساسية، والعلاقة بين العمليات والأهداف. وهو يساعد في التنفيذ، وتحسين البرنامج إذا كان ما يزال في مرحلة البناء.

٤ - **تقييم النواتج(موظفات) Product Evaluation**

ويهدف إلى تقدير مدى تحقيق البرنامج لأهدافه النهائية. ويمكن استخدام أحد التصميمات التجريبية، كما يمكن تحديد الأنشطة الناجحة في البرنامج، وتحديد العوامل التي أدت إلى القصور.

٥ - **تحليل عائد التكلفة Cost-Benefit Analysis**

وهو يتطلب موازنة عائد تكلفة البرنامج بعائد تكلفة برنامج آخر مناظر له، له نفس الخصائص (درندري، ٢٠٠٦).

إصلاح التعليم بتحديد معايير لمستوى الأداء:

تمثل المعايير Standards الممارسات المهمة للمحترفين في مجال التعليم النوعي، وترتبط بالتحسن المستمر للمتعلم. ويمكن استخدام هذه المعايير كمؤشرات لقياس فعالية البرنامج، ومحكات لتقييم البرنامج، وموجهات لتصميم البرامج وتطويرها. ويعرف ورثن وساندرز وفيتزباتريك Worthen, Sandars & Fitzpatrick (1997) معيار تحديد المستوى Standard، بأنه مستوى محدد للأداء مبني على محك محدد سابقاً يجب تحصيله، للتأكد من نجاح البرنامج. وهو يحدد دليلاً لما يقاس ولتعديل البرنامج تبعا له. كما يتيح تقييم البرامج، ومقارنة الخدمات عبر البرامج، وإعطاء التوجيه اللازم لتطوير البرامج الجديدة. ولذا فقبل وضع المعايير يوضع تصور للبرنامج المثالي الذي ينبغي الوصول له.

وقد أوضحت آفن Aven (2001) وفان تاسل باسكا Van Tassel-Baska (2000) أن البرامج النوعية يجب أن تخطط بعناية وأنه حتى البرامج التي تجرى ولسنوات عديدة ينبغي إعادة النظر في بنائها واتفاقها مع المعايير والنظريات الحديثة وإنتاج المعرفة المتصاعد. ونادى أصحاب الإصلاح الجديد في النظام التربوي، وبخاصة فيما يتعلق بالنتائج المعتمدة على المعايير، اعتماد عدة نماذج للتقييم، إضافة للنماذج التقليدية المعتمدة على الأهداف التي تقارن الغايات والأهداف المقصودة من البرنامج بالمطبقة مثل أنموذج بروفاس الذي يركز على الاختلاف بين أهداف البرنامج وما حصله البرنامج واقعياً، وأنموذج القرارات المتعددة CIPP. ووضحوا أن كل هذه النماذج التقليدية يجري تطبيقها، والمعلومات التي نحصل عليها منها تؤدي إلى قرارات رشيدة وتحسين للبرامج. أما البرامج التي تحتوي على منتفعين متعددين ولها نتائج متعددة فقد تستدعي طرقاً تقييمية متعددة.

ومن الطرق التي نادى بها أصحاب الإصلاح الجديد لتقييم البرامج هو التأكد من مستوى البرامج عن طريق تحديد العناصر الرئيسة للبرنامج كأهداف لعملية التقييم كالاهان (Callahan,1986) وكارتر وهاميلتون (Carter & Hamilton, 1985).

وقد نشرت الرابطة الوطنية للأطفال الموهوبين(NAGC)عام ١٩٩٨ معايير تقييم البرامج لجميع المراحل الدراسية من ما قبل رياض الأطفال وحتى المرحلة الثانوية، والتي صُممت لمساعدة المدارس لفحص جودة ونوعية برامجهم، وشملت معايير الحد الأدنى من الأداء (minimum performance standards) والأداء المتميز (exampler performance standards). وأشاروا إلى أن عدم وجود معايير يجعل القائمين على البرامج يقدمون ممارسات عشوائية لا ترتبط ببعضها. وفي معظم الولايات المتحدة الأمريكية توضع ثلاث مستويات: المستوى الأول عندما لا يطابق البرنامج المعيار والثاني عندما يطابق الحد الأدنى من المعيار، والثالث عندما يطابق الحد الأمثل. وقد قسمت NAGC معايير البرامج النوعية إلى سبع مجالات: (١) تصميم البرنامج وفلسفته، (٢) إدارة البرنامج وخدماته، (٣) طرق ترشيح واختيار المتعلمين، (٤) المنهج وطرق التعلم، (٥) خطة الإرشاد والتوجيه الاجتماعي والانفعالي، (٦) التطوير المهني للقائمين على البرامج، (٧) تقييم البرنامج.

وحديثاً أمكن وضع معايير التميز في البرامج النوعية لتعكس المعايير التي وضعتها (NAGC)(Landrum,Callahan,andShaklee,2001)(المشارإليه في راندري Randry,2006).

وقد وضعت مناقشة عن وضع معايير ومحددات لمستوى الأداء لتأسيس مستوى الخبراء كهدف للأداء. وقد أوضح ويجنز (Wiggins,2004) أن تلك هي الطريقة الأمثل للحصول على أساليب ومستويات ثابتة بهدف الوصول إليها.

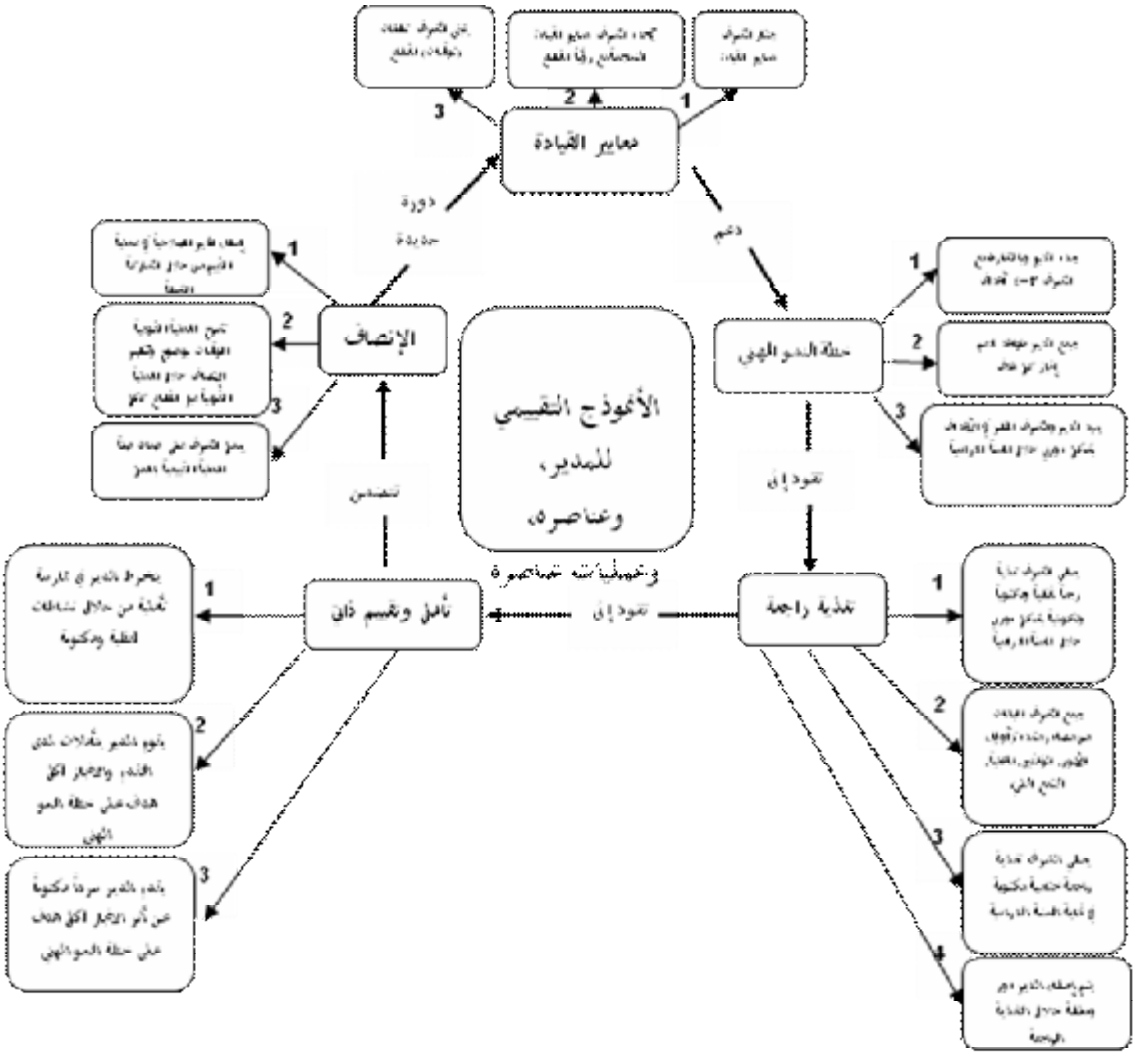
نماذج تقييم الإدارة التربوية:

١. أنموذج تقييم المدير المعتمد على الأداء:

توصلت رواندا أنيت جونسون (2005) Johnson إلى عناصر لأنموذج تقييمي من شأنه تعزيز النمو المهني لمدراء المرحلة الابتدائية. ويتكون الأنموذج من عناصر خمسة:

١. معايير القيادة: وهي مؤشرات طُورت على المستوى المحلي من قبل منظمات وطنية.
٢. خطة النمو المهني: وتضمن الأهداف، وجدول زمني، وخطة عمل لتحديد الأهداف، ومقياس لكل هدف.
٣. التغذية الراجعة: والتي تتوجب حدوثها في حوار من اتجاهين بي المشرفين والمدراء، ويجب أن يكون ذلك الحوار جزءاً من عملية التغذية الراجعة. ويجب أن يتلقى المدراء تغذية راجعة تكوينية وختامية وبشكل شفهي ومكتوب.
٤. التأمل والتقييم الذاتي: ويجب أن يشجع المشرفين المدراء على الانخراط في شكل من التقييم الذاتي لأداتهم الوظيفية.
٥. عنصر الإنصاف: ويضمن أن يكون للمدراء دور وسلطة في العمليات التقييمية.

ويوضح الشكل (٣) أنموذج تقييم مدير الابتدائي، وعناصره الخمسة والعمليات المرتبطة بكل عنصر من عناصره.



الشكل٣. أنموذج تقييم المدير المعتمد على الأداء بتصرف من (Johnson,2005:181-183)

Source: Johnson, R. (2005), **Principal Evaluation: A Different Perspective**, Published PhD, Faculty of Education, Wichita State University. USA,1-198. Available Online: http://soar.wichita.edu/dspace/bitstream/handle/10057/724/d05021.pdf?sequence=1

أنموذج تقييم القرارات المتعددة للسياق والمدخلات والعمليات والنواتج(موظفات)

Context, Input, Process and Product (CIPP) Evaluation Model

وهو أحد نماذج التقييم التي ترتكز على تيسير القرارات. وكانت بدايات ظهوره من عام (١٩٦٦) بواسطة ستفلبيم Stufflebeam، ونشر عام (١٩٦٩)، وأصبح من أربعة مكونات عام (١٩٧١) ستفلبيم وآخرون (1971) ,.., Stufflebeam, et. al، ثم عدل ليشمل التقييم البنائي والختامي بواسطة ستفلبيم وشينكفيلد (1985) Stufflebeam and Shinkfeld,، ثم في التعديل الأخير، قُسم عنصر النواتج(موظفات) إلى أربع أجزاء لتقييم الأهداف طويلة المدى

(ستفلبيم Stufflebeam, 2000, 2002). وقد وضع بشكل شامل لتقييم البرامج، بهدف مساعدة المربين في تخطيط وتنفيذ عمليات تقييم المشروعات التربوية بالمدارس الأمريكية التي تمولها الحكومة. وصمم ليكون إطاراً مرجعياً ليرشد أنشطة التقييم بحيث تكون متكاملة وترشد جهود التغيير والتطوير وما تتطلبه القرارات من معلومات، وتساعد في توفير المعلومات المناسبة للأطراف المعنية في المستويات التنظيمية المختلفة، للاسترشاد بها في إصدار أحكام تتعلق ببدائل القرارات.

وأنموذج تقييم القرارات المتعددة ليس كالجيل الأول من نماذج التقييم التي ركزت على قضايا القياس، أو كالجيل الثاني من نماذج التقييم التي ركزت على جوانب القوة والضعف فيما يتعلق بالأهداف، بل من الجيل الثالث من نماذج التقييم التي ركزت على عمليات صنع القرار التي ينبغي أن تظهر في كافة مستويات تطبيق البرنامج، وبشكل بنائي، وتدعم تحسين البرنامج. ويعتمد هذا الأنموذج على **فرضين**: **الأول**، هو أن التقييم يلعب دوراً أساسياً في التغيير والتخطيط له، **والثاني**: أن التقييم جزء رئيس من البرنامج.

ويهدف الأنموذج إلى تزويد خدمات تقييم مستمر للمديرين وصناع القرار، للمساعدة في وضع البدائل، وهو يسعى للتحسين لا للإثبات. والسبب الرئيس لتطبيق أنموذج القرارات المتعددة هو تزويد صانعي القرار بالمعلومات المهمة، وللتمكين من تحقيق المساءلة Accountability، وبشكل كامل، وكذلك فهم استراتيجيات البرنامج ومكوناته. وتكمن أهمية هذا الأنموذج في أنه يوفر النظرة الكلية للبرنامج والمقدرة على تشخيص جميع عناصره. ويصنف هذا الأنموذج القرارات التربوية إلى أربعة أقسام، كل منها هو تقييم يمكن أن ينفذ بشكل مستقل، أو بشكل متتابع، وهي:

١- **قرارات التخطيط**: وتركز على التحسين المرجو وذلك بتحديد الأهداف الرئيسة، والأهداف الإجرائية للبرنامج.
٢- **قرارات البرمجة**: وتحدد الإجراءات، والمشاركين، والتسهيلات، والموارد، والجدولة الزمنية لتنفيذ البرنامج الذي تم تصميم خطته.
٣- **قرارات التنفيذ**: وتشكل القرارات التي توجه أنشطة البرنامج.
٤- **قرارات إعادة الدورة**: وتشمل القرارات المتعلقة بإنهاء البرنامج، أو اعتماده، أو إجراء تغييرات جوهرية عليه أو على بعض مكوناته.

واقترح ستفلبيم أربعة أنواع من التقييم تناظر أنواع القرارات الأربع السابقة، كالتالي:

١. **تقييم السياق Context Evaluation**

وهو أساس لتحديد أهداف البرنامج والظروف المحيطة به. ويخدم التخطيط للقرارات، حيث إن تحديد الاحتياجات التي يجب أن تخدم في البرنامج يساعد على تحديد أهداف ذلك البرنامج. ويستخدم للتعريف بالبيئة التي سيجري تنفيذ البرنامج في إطارها، والكشف عن احتياجات الأطراف المتعددة، وتوضيح المشكلات والأهداف، وتحديد الموارد المواءمة للبرنامج، وكفاءات الأفراد الذين سيقومون بالتنفيذ للبرنامج. وهذه المعلومات تيسر صنع القرارات التي تتعلق بالتخطيط الشامل للبرنامج وتعديل أهدافه. ويحتاج لاستخدام أساليب تقييم الاحتياجات وتحليل المهام وبعض الأساليب الكيفية. و يجيب عن تساؤلات مثل:

- هل ينبغي تقديم مثل هذا البرنامج؟
- ما الفئات التي سوف تستفيد من البرنامج؟
- هل المجتمع المحلي في حاجة للبرنامج؟
- ما الأهداف الممكنة التي يسعى البرنامج لتحقيقها وما محتواه؟.

٢. **تقييم المدخلات Inputs Evaluation**

ويهتم بتقديم معلومات تتعلق بإمكانات وموارد الجهة التي سيوكل إليها تنفيذ البرنامج، والاستراتيجيات البديلة للتنفيذ وتقييمها من حيث التكلفة والمنفعة والمدة الزمنية والعقبات الممكنة، وتحديد الخطط التي تكون أكثر ملاءمة للاحتياجات لتصميم طرق تنفيذ البرامج. وهو يخدم اتخاذ القرارات. وتمكن هذه المعلومات صانع القرار من الاختيار بين البدائل المطروحة من حيث تحقيقها للأهداف، ويؤدي إلى تحديد الإجراءات والتسهيلات والأجهزة والأدوات والعاملين والميزانية والمواد التدريبية والجدول الزمني، والتغلب على المشكلات التي تم تحديدها في السياق. ويستخدم فيه تحليل الموارد، ومقارنة الحلول الممكنة للمشكلات. وهو يجيب عن تساؤلات مثل:

- ما الاستراتيجيات المعمول بها حالياً، و التي يمكن توظيفها في تحقيق أهداف البرنامج؟
- ما الإجراءات المحددة المطلوبة لتنفيذ إستراتيجية معينة؟
- ما الخصائص والاستراتيجيات البديلة؟

٣. تقييم العمليات Process Evaluation

وهو يقوم بدور التقييم البنائي للبرنامج، وتجمع فيه بيانات عن سير البرنامج أو عملياته، والعلاقات التفاعلية بين الأفراد، وأنماط العمل، ومدى ملاءمة موقع التنفيذ، ومدى كفاية الإمكانات المادية والموارد المالية والأنشطة المساندة. وهو يخدم تطبيق القرارات، من حيث الكشف عن جوانب القصور أثناء تنفيذ البرنامج، وما إذا كان البرنامج يجري تنفيذه كما هو مخطط له. كما أنه يقدم تغذية راجعة للمسؤلين بالبرنامج من أجل الضبط الكيفي للخطط والإجراءات لكي يتخذوا القرارات الصائبة لتحسين البرنامج. ويتطلب توافر أساليب وأدوات تلقي الضوء على تنفيذ البرنامج مثل الملاحظة، والمقابلة، ومقاييس التقدير، وقوائم المراجعة، وسجلات الأحداث اليومية، ومذكرات الاجتماعات، والاستماع للمواقف غير الرسمية، والتواصل مع القائمين على البرنامج. وتجميع البيانات بشكل منتظم وتحليلها بصورة دورية، وتقديمها للمسؤلين عن البرنامج. كما أنه يساعد في فهم نواتج(موظفات) البرنامج. وهو يجيب عن تساؤلات مثل:

- هل البرنامج يسير وفقاً للجدول الزمني؟
- ما مدى جودة تطبيق البرنامج؟
- هل التسهيلات والمواد تستخدم استخداماً رشيدا ومناسباً؟
- ما العوائق التي تهدد نجاح البرنامج؟
- ما التغييرات التي يحتاجها البرنامج؟

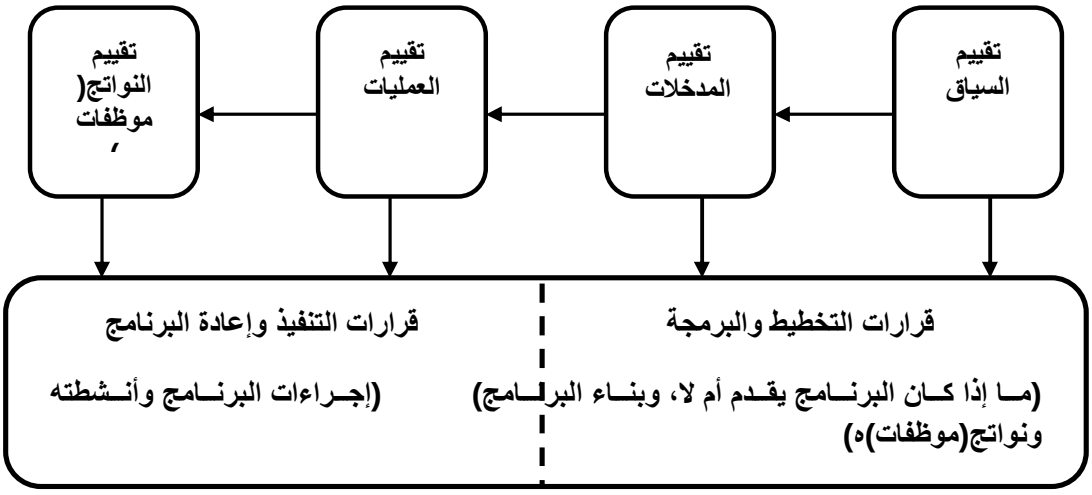
٤. تقييم النواتج(موظفات) Products Evaluation

وهو يقوم بدور تقييم الأثر للبرنامج، ويهدف لتحديد مدى تحقق الغرض من البرنامج وأهدافه، وربط ذلك بالسياق والمدخلات والعمليات عند قياس وتفسير النواتج(موظفات). وهو يخدم مراجعة القرارات، ويستخدم لتحديد فاعلية البرنامج بناء على محكات مطلقة أو نسبية محددة مسبقاً. ومن الأساليب المستخدمة قياس إنجازات الطلبة والمسح التتابعي، ومسح توجهات العاملين والمشرفين. ويستخدم مسح المهارات، ومقاييس الرضا عن العمل، والاستبانات التي تقدم مؤشرات عن فاعلية البرنامج. ويمكن استخدام التصميمات التجريبية لمقارنة الفعالية بين البرامج المقامة أو نواتج(موظفات) البرنامج مع قياسات في مجالات تقييم أخرى. و يجيب تقييم النواتج(موظفات) عن تساؤلات مثل:

- هل تحققت أهداف البرنامج؟
- ما النتائج التي تم الحصول عليها؟

- ما العلاقة بين المواصفات الإجرائية للبرنامج ونواتج(موظفات)ه الفعلية؟
- ما مدى تحقيق البرنامج للاحتياجات المختلفة للطلبة؟
- ما الإسهام البعيد المدى للبرنامج؟

وقد ميز ستفلبيم بين التقييم البنائي والذي بهدف إلى صنع القرارات وتحسين مكونات البرنامج، وبين التقييم الختامي والذي يهدف إلى المساءلة Accountability، ويُستند إلى نتائجه في المساءلة. وبني على ذلك التساؤلات المطروحة، وكيفية الحصول على البيانات، وكيفية كتابة تقرير عن هذه المعلومات. والشكل رقم (٤) يوضح ارتباط الأربعة أنواع من التقييم وما يناظرها من أنواع القرارات الأربع.



الشكل٤. ارتباط الأنواع الأربع للتقييم بما يناظرها من أنواع القرارات (درندري٢٠٠٦: ٢١)

٢. أنموذج درندري لتقييم برامج الموهوبات في تحسين البرامج وصنع القرارات: (درندري، ٢٠٠٦)

وتوضح درندري أن أنموذجها لتقييم البرنامج الفعال للموهوبات ينبغي أن يشتمل كما في الشكل (٥)، على العناصر التالية: (١) تقييم احتياجات المتعلمين، (٢) تعريف بالطلبة المستفيدين من البرنامج، (٣) طرق التعرف على المتعلمين، (٤) أهداف البرنامج، (٥) شكل البرنامج وتنظيمه، (٦) اختيار هيئة العمل وتدريبهم، (٧) تطوير المناهج، و(٨) تقويم البرنامج .

١. **تقييم الاحتياجات**: يجب أن يستجيب البرنامج للاحتياجات التربوية للمتعلمين. وأول خطوة يجب أن تتخذ في البرنامج هي جمع البيانات عن احتياجاتهم التعليمية والمصادر التعليمية المتوفرة واتجاهات المجتمع ومهارات المدربين.

٢. **تعريف بالفئات المستفيدة من البرنامج**: التعريف الواضح المحدد لمجتمع المتعلمين المقصودين بالخدمة هو أساس البرنامج. ويجب أن يبنى على معلومات مستخلصة من تقييم احتياجاتهم واحتياجات المجتمع المحلي. ويجب أن يأخذ في الاعتبار المقدرات والصفات الخاصة التي تكون لدى الموهوب كما يمكن أن يبنى على النظرة التعددية للذكاء.

٣. **طرق التعرف على المتعلمين**: هدف عملية التحديد للموهوب هو التعرف على المتعلمين الذين لا يفي المنهج المدرسي العادي باحتياجاتهم، وتقييم احتياجاتهم التربوية، وإمدادهم بالبرنامج المناسب. ولابد أن تكون طرق التحديد والترشيح متسقة مع التعريف المعتمد وأن تقيس مقدرات متنوعة. وللتحديد عدة مراحل يمكن أن تصور في شكل هرمي قاعدته هي جميع طلبة المدرسة ويقال لهذه المرحلة مرحلة المسح، وقمة الهرم تمثل الطلبة المشاركين في البرنامج وهي مرحلة الترشيح والفرز. وهناك عدة أدوات وطرق ترشيح تستخدم من أسفل إلى أعلى الهرم مثل سجلات وملفات عمل الطالب، وتوصيات الآباء والمدرسين، والدلائل المشاهدة، ومنتجات(موظفات) الطالب، والاختبارات الجماعية والفردية خلال السنة الدراسية.

٤. **أهداف البرنامج**: يجب أن تكون مكتوبة بشكل سياسات واضحة ومفهومة. وأن تتضمن ما سيفعل للاستجابة لاحتياجات مجتمع الطلبة المقصود بالخدمة وأن تربط بالنتائج المرجوة. ويجب أن تعكس النواتج(موظفات) أيضاً احتياجات الطلبة التي تم تقييمها. ويجب أن تحتوي خطة البرنامج على الأهداف العامة والخاصة وأنشطة البرنامج.

٥. **شكل وتنظيم البرنامج**: ويرتبط بكيفية تجميع الطلبة للتدريب، والمسؤول عن البرنامج والإدارة. وهو أيضاً يعتمد على تقييم الاحتياجات للطلبة الذين يخدمهم البرنامج . واختيار شكل وتنظيم البرنامج يعتمد أيضاً على تقييم الاحتياجات. كما يعتمد شكل البرنامج على قرارات معقدة تتصل بالأسلوب الفعال الموصل للخدمات التعليمية بالإضافة إلى الاعتبارات المالية.

٦. **اختيار هيئة العمل وتدريبهم**: يعتبر اختيار وتدريب المدربين غاية في الأهمية لنجاح أو فشل برامج ذوي المقدرات العالية. بالرغم من عدم وجود مواصفات محددة لمقدمي هذه

البرامج إلا أن الأبحاث أجمعت على أنه من الضروري أن يكون لدى المدرب فهم واضح لهؤلاء الطلبة. ويمكن أن يشارك المدرب بشكل أساسي في تطوير المنهج إذا تم اختياره قبل وضع المنهج، لأن المدرب يمكن أن يشكل أنموذج تدريب فعال وتعاوني مع المدربين الجدد وهذا يتماشى مع طبيعة برامج الموهوبين الناجحة.

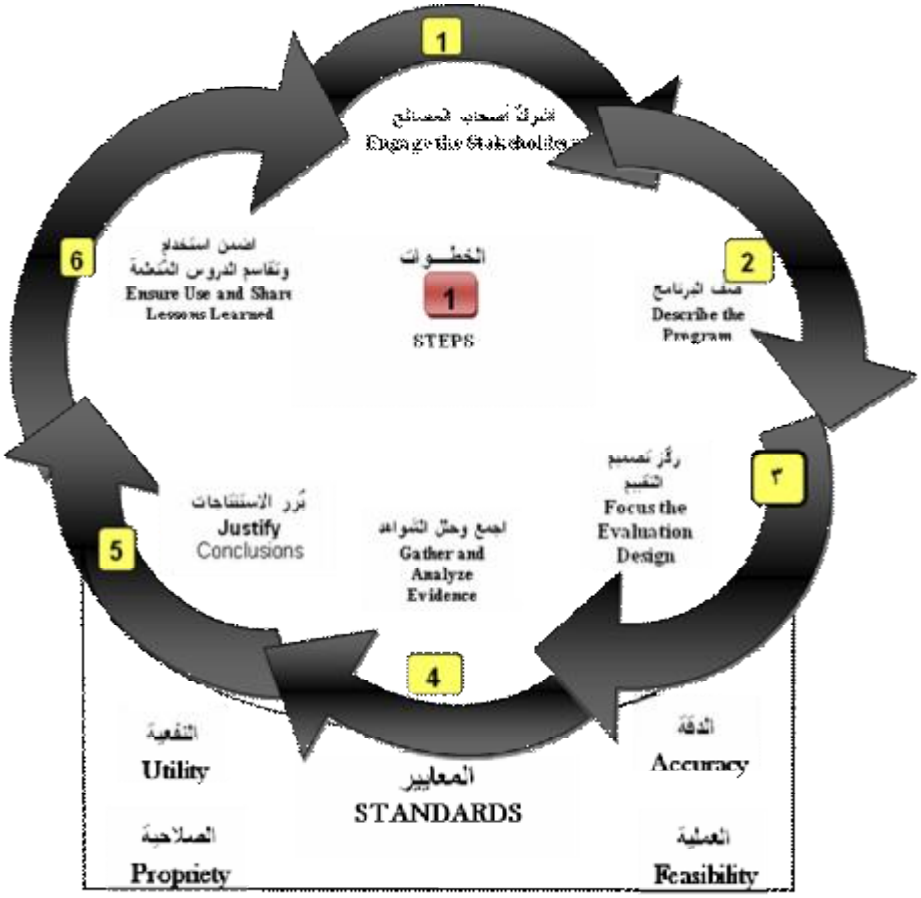
٧. **تطوير المنهج**: يحتوي البرنامج الفعال على مدى واسع وتتابع، ويُبنى عادة على احتياجات الطلبة المستهدفين. ويعتبر تمييز المنهج من حيث العمليات والمحتوى والمخرجات، التي تتناسب مع احتياجات كل طالب ومقدراته واهتماماته، من أهم عناصر نجاح هذه البرامج.

٨. **تقويم البرنامج**: يعتبر عنصر التقويم مهماً جداً حيث إنه يساعد في إعادة تقييم احتياجات الطلبة وتحديد الفعالية والتأثير لعناصر البرنامج. ويجب أن يشمل التقويم كلاً من التقويم التكويني (المستمر) والختامي (المخرجات النهائية). ويتيح التقويم للقائمين على البرنامج فرصة التعديل المرحلي والإجابة على أسئلة مثل: "هل يؤدي هذا البرنامج ما ننشد أن يؤديه؟".

الشكل ٥. أنموذج درندري لتقييم برامج الموهوبات في تحسين وصنع القرارات (درندري، ٢٠٠٦: ٢٦)
المصدر: مراحل وعناصر تقييم البرنامج (بتصرف من Sylvia Rimms Model)

٣. أنموذج بيكر وآخرون لتقييم البرنامج باعتباره سيرورة عملية مستمرة:

أن أنموذج تقييم البرنامج باعتباره سيرورة عملية مستمرة، كما في الشكل(٦) يُمكن استخدامه من قبل المنظمات القائمة على المجتمعات. ويؤكد الأنموذج على تقييم البرنامج كسيرورة عملية مستمرة تتضمن أصحاب البرنامج، وأفراد المجتمع، بجانب خبراء التقييم.



شكل ٦ . أنموذج تقييم البرنامج باعتباره سيرورة عملية مستمرة (Baker, et al., 2000: 7)

والهدف العام للأنموذج هو توجيه عملية التقييم لجمع المعلومات من جميع الأطراف ذات العلاقة بحيث يروج لفهم مشترك لما تعنيه عملية التقييم، وبذلك فهو يُعدُ دليلاً شاملاً لكيفية القيام بتقييم للبرنامج. ويقدمُ هذا الأنموذج خارطة مفاهيمية يُمكن تبنيها في المواقف المختلفة، ومع مجموعات ومجتمعات مختلفة. وهو يُساعدُ ممن لا يمتلكون التدريب الكافي للقيام بالتقييم، إضافة إلى المتمرسين من خبراء ومقيمين متخصصين للولوج إلى عمليات صنع القرار التقييمية.

ويهدف الأنموذج إلى مساعدة أولئك المشتركين في تقييم البرنامج على تأطير الأسئلة الستة التالية:

الأسئلة الموجهة لتقييم البرنامج

١. لمن التقييم؟
٢. ما البرنامج الذي سيُقيم؟
٣. ما الطرائق المستخدمة في تنفيذ تقييمنا؟
٤. ما الكيفية لجمع وتحليل معلومات ذات مصداقية وفي أية أشكال؟
٥. كيف سنبرر ما توصلنا إليه من استنتاجات؟

ويؤطر الأنموذج كذلك نوعية التقييم، بطرحه لسؤال: هل سيكون التقييم، تقييمـــا جيـــداً؟. وتبعا لاشتراطات التقييم فإن يجب الأخذ في الاعتبار معايير الجودة المتضمنة لأربعة مجـــالات هي:

المعايير الأربعة لتقييم البرنامج

١. المنفعة (هل التقييم نافع؟).
٢. العملية (هل التقييم فعال وعملي؟).
٣. الصلاحية (هل التقييم أخلاقي؟).
٤. الدقة (هل التقييم صحيح؟).

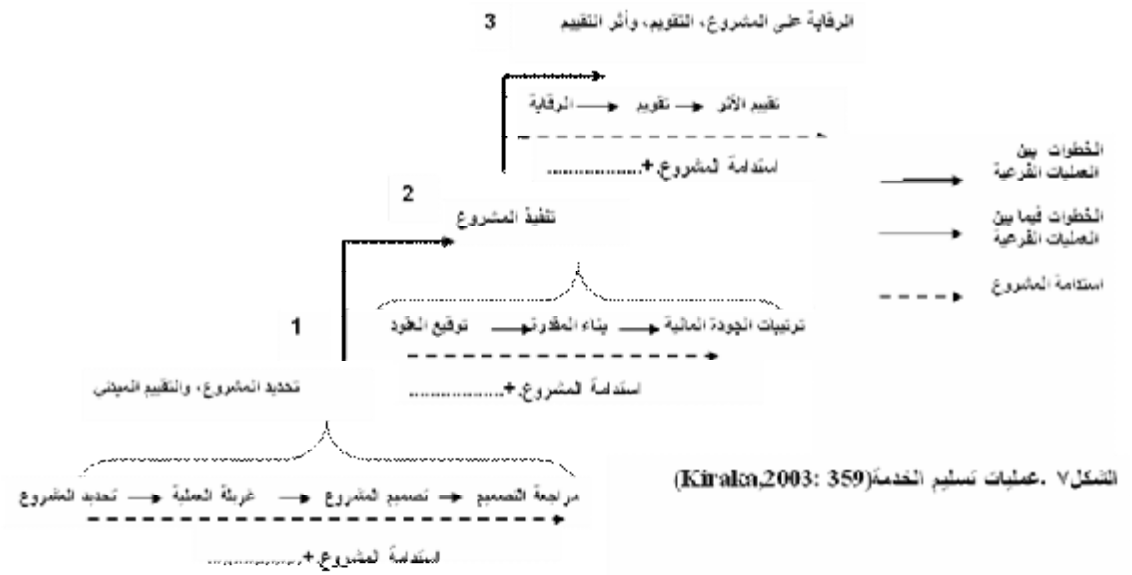
وينظر مقومو البرنامج إلى تلك المعايير الأربعة كمقياس أولي للحكم على جودة جهود تقييم البرنامج.

٤. أنموذج التقييم القائم على الطريقة لكيراكا (Kiraka,2003)

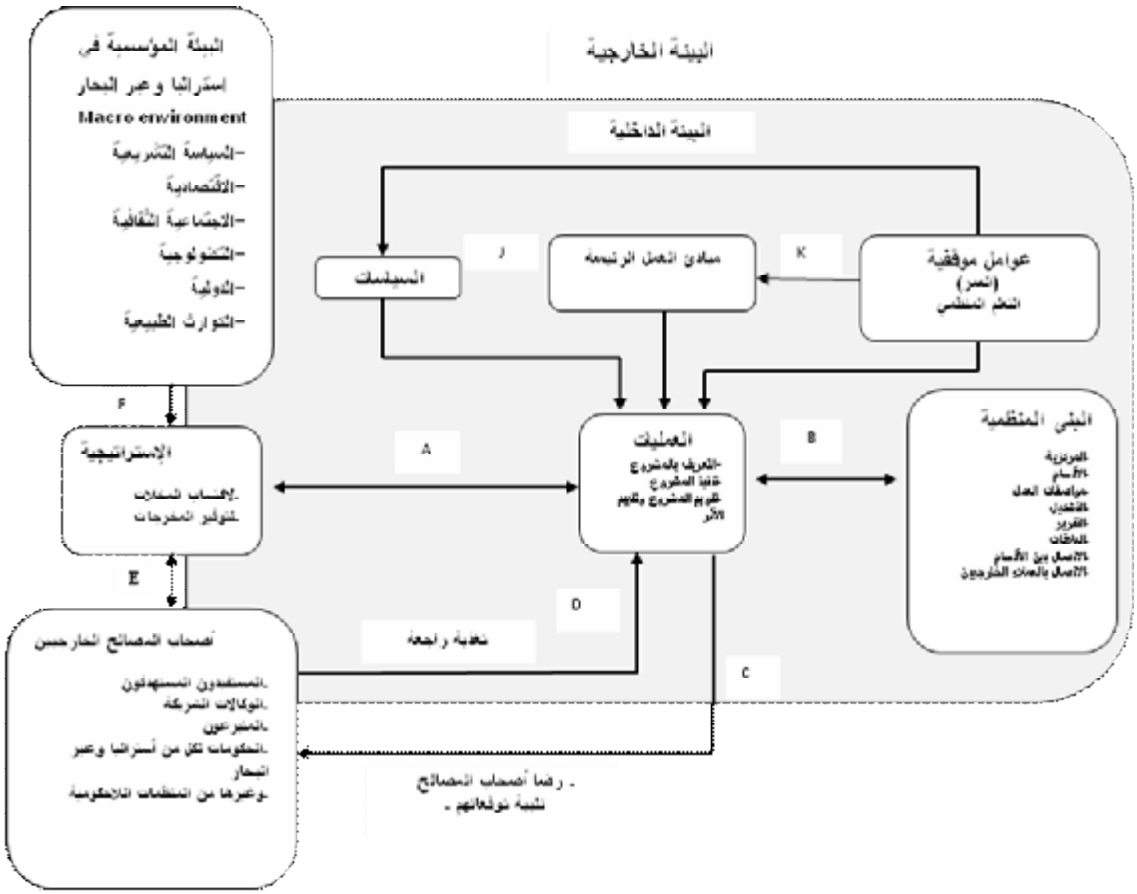
قامت كيراكا في دراستها (2003) Kiraka بتطوير أنموذجين - الأول لتحديد العمليات المنظمية كما في الشكل (٧)، والأنموذج الثاني لتحديد العوامل الدخيلة على تلك العمليات كما هي موضحة في الشكل (٨). وفي الشكل (٧) يُظهر أنموذج كيراكا للتقييم القائم على الطريقة، العوامل المؤثرة على العمليات المنظمية (والتي هي عبارة عن ثلاثة عمليات أولها: تحديد وتقييم مبدئي للمشروعات" من خلال غربلة العمليات وتصميم المشروع ومراجعته، وثانيها: تنفيذ المشروع من خلال توقيع العقود مع المنتفعين من المشروع وبناء المقدرة ومن ثم القيام بترتيبات الجودة المالية، وثالثها:الرقابة على المشروع وتقييمه من خلال عمليات الرقابة والتقويم

وتقييم الأثر، وهذه العمليات الثلاثة تهدف في مجموعها على الحفاظ على استدامة المشروع من خلال التقييم المبدئي والتكويني والختامي وتقييم المتابعة لأثر المشروع على رأس العمل)، وتأثير كل ذلك بالتالي على رضا أصحاب المصالح.

وفي الشكل (٨) تسلط كيراكا من خلال أنموذجها لتقييم البرامج أو المشروعات الضوء على خطوط استقصائية جديدة لماهية مكونات العمليات التنظيمية لتطوير المنظمات والعلاقات بين العمليات والمتغيرات الدخيلة، وبالتالي بلوغ أهداف التطوير. ومثل هذه الخطوط الاستقصائية يُمكن أن تقود المنظمات إلى تقييم لنشاطاتها ونواتج(موظفات)ها بشكل انتقادي ليتسنى لجميع المعنيين في المشروع المطبق من منتفعين وصناع قرار وأصحاب مصالح من تحديد مواضع عدم التطابق بين النوايا والنواتج(موظفات)، وتطوير الاستجابات الملاءمة التي قد تُحسن فعالياتها في إطار التنمية الدولية.



الشكل٧ .عمليات تسليم الخدمة(Kiraka,2003: 359)

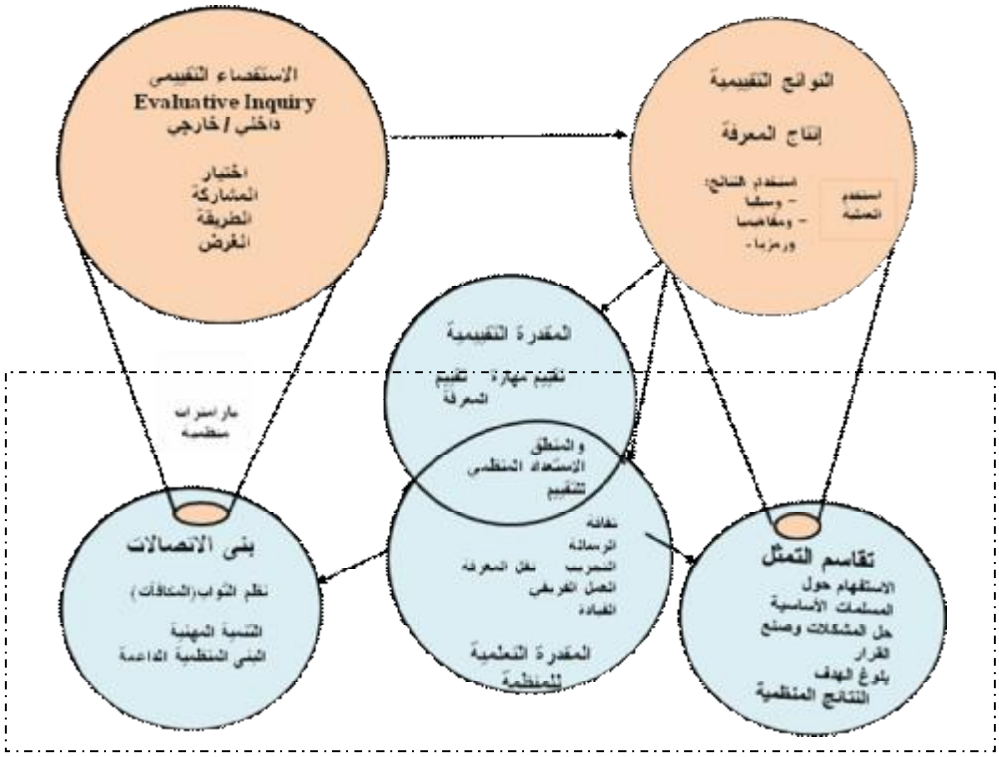


الشكل ٨. أنموذج كيراكا التقييم المعتمد على الطريقة لكيراكا (Kiraka,2003:364)

٥. الأنموذج المفاهيمي لكوزينز للاستقصاء التقييمي كنظام تعلم منظمي

(Cousins,2007)

ويُركز الأنموذج النظري لبرادلي للاستقصاء التقييمي كما يُظهرها الشكل (٩)، على المساهمة في إعطاء تصور متكامل عن تقييم الاستقصاء، والمناحي التشاركية، وبناء المقدرة التقييمية، والدعم المنظمي، ونظم التعلم، واستخدام التقييم.



الشكل٩. أنموذج كوزينز المفاهيمي لتقييم الاستقصاء كنظام تعلم منظمي (Cousins, 2007:3)

المصدر:

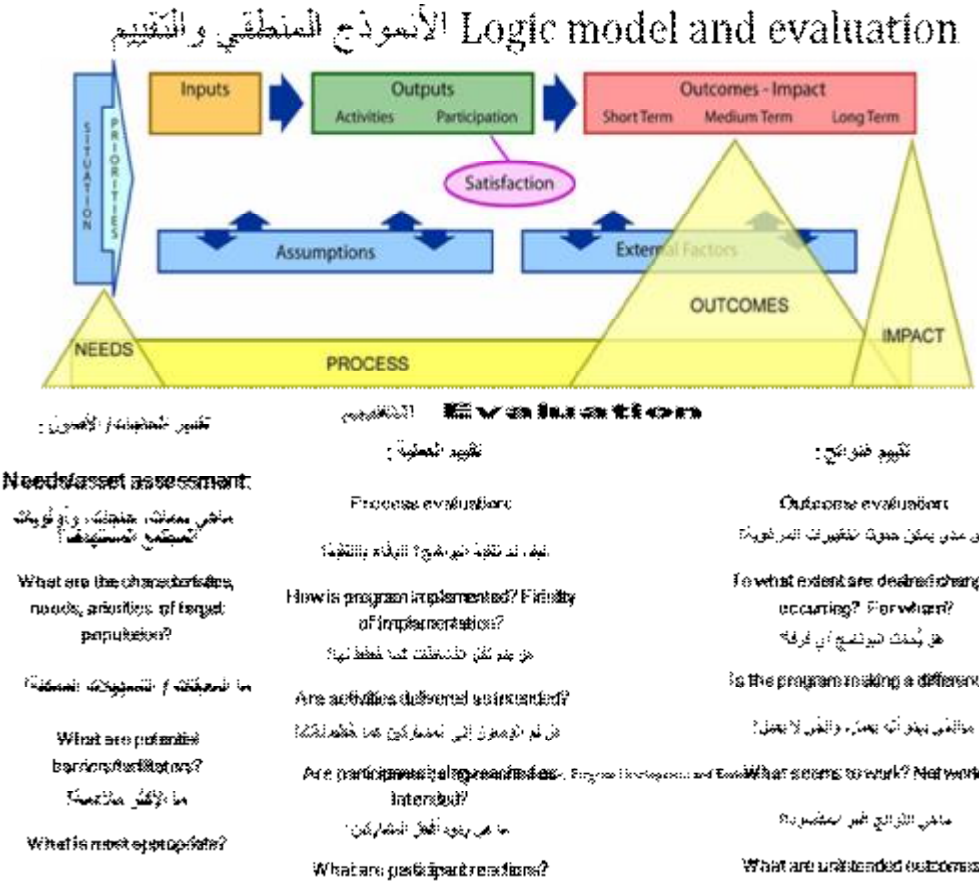
Cousins, J. Bradley.(2007). New Directions for Evaluation, Process use in Theory, Research and Practice Operationalization of Process Use in Empirical Research, 71-89.

ويعتبر برادلي هو المؤسس للمنحى التشاركي Participatory approach (Cousins,2003). ومع بداية التسعينيات ربط مابين التقييم والتعلم المنظمي بالمشاركة مع لورنا إيرل Lorna Earl، إضافة إلى تأكيده على استخدام التقييم عبر تحديات معرفية، من خلال إيجاد روابط بين إنتاج المعرفة واستخدامها، وكذلك عبر تحديات منهجية، وعوامل سياقية (Cousins & Shula, 2006).

٦. النماذج المنطقية: أنموذج باول لتخطيط البرنامج وتقييمه (Powell,2005)

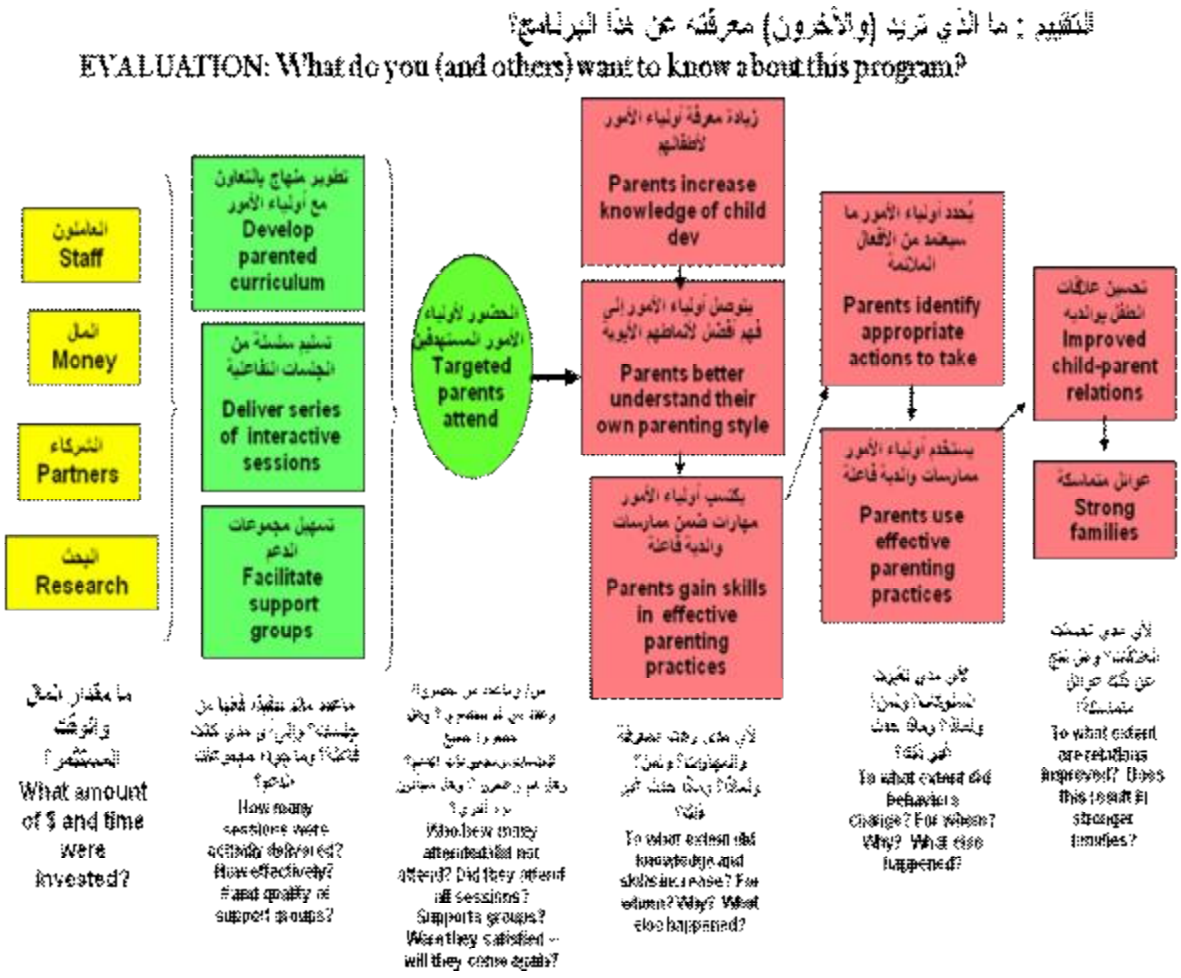
إن الأنموذج المنطقي لتخطيط وتقييم البرنامج الممثل في الشكل (١٠)، هو إطار عمل لوصف العلاقات بين المستثمرين، والنشاطات، والنتائج. ويقدم هذا الأنموذج فهما ومنحى مشترك لتكامل التخطيط، والتنفيذ، والتقييم و التقرير حول نتائج التقييم، مع عرضه للمحاسبية من خلال تركيزه على النتاجات (Outcomes) بمعنى: "start with end in mind". وهو

يؤطر لطريقة في التفكير كفريق عمل ومحفز للعاملين في المنظمة ومشجع لهم علـــى الـــتعلم. ومثال عليه الأنموذج المنطقي لتقييم برنامج بمشاركة أولياء الأمور كما في الشكل (١١).



الشكل١٠. الأنموذج المنطقي لتخطيط وتقييم البرنامج (Powell, 2005:18)

Source: Powell, E. T.(2005). Logic Models:A framework for program planning and evaluation,Nutrition, Food Safety and Health Conference March 31, 2005-Baltimore, Maryland, University of Wisconsin-Program development and Evaluation,1-34.



الشكل١١. أنموذج التقييم المنطقي لبرنامج بمشاركة أولياء الأمور(Powell, 2005:25)

٧. أنموذج كيرباتريك لتقييم التدريب (كردي،٢٠١١)

تعد التوجهات والاستراتيجيات العامة التي تتبناها الدول نحو التدريب والتعليم، والسياسات التنموية التي ترسمها الحكومات لتطوير أنظمتها ومؤسساتها حجر الأساس، وأحد أهم أعمدة الارتكاز في نجاح التدريب في أي مؤسسة من المؤسسات، حيث تبنيها لسياسات معززة لمفاهيم وثقافة التدريب تشكل الإطار العام الداعم لاحتضان العملية التدريبية وتنمية الموارد البشرية، وتؤثر هذه التوجهات وتلك السياسات بشكل غير مباشر، وأحياناً بشكل مباشر في تعميق وإثراء القضايا العلمية والفكرية والنهضات التعليمية التي يمثل التدريب فيها حجر الزاوية ويعد أداة من أدواتها الفاعلة (يلسون، ٢٠٠٥).

ولقد نشر دونالد ل. كيركباتريك (Donald L., Kirkpatrick) نموذجه لأول مرة عام ١٩٥٩ من خلال سلسلة من المقالات في "التدريب والتطوير الأمريكية"، وقد تم إدخال هذه المقالات لاحقاً ضمن كتاب كيركباتريك"تقييم برامج التدريب" (١٩٧٥) الذي نشرته "الجمعية الأمريكية للتدريب والتطوير (ASTD) .ولقد أصبحت نظريته الأنموذج الأكثر استخداماً والأكثر شعبية لتقييم التدريب والتعليم (الكردي، ٢٠١١).

وتقييم التدريب تبعاً لأنموذج كلباتريك كما يظهرها الشكل (١٢) يمر بأربعة مستويات:

المستوى الأول "رد الفعل": وهو التقييم الشفهي أو المكتوب الذي يقدمه المتدرب بنهاية البرنامج التدريبي.

المستوى الثاني "التعلم": وذلك من خلال استخدام أدوات القياس التي صممت لقياس المعرفة والمهارة والسلوك والذي يتم بنهاية الدورة.

المستوى الثالث "السلوك": ويقصد بذلك ملاحظة تطبيق المهارات والسلوك المنعكس على الأداء عند العودة للوظيفة.

الشكل١٢. أنموذج "كيركباتريك" لتقييم التدريب (المستويات الأربعة)

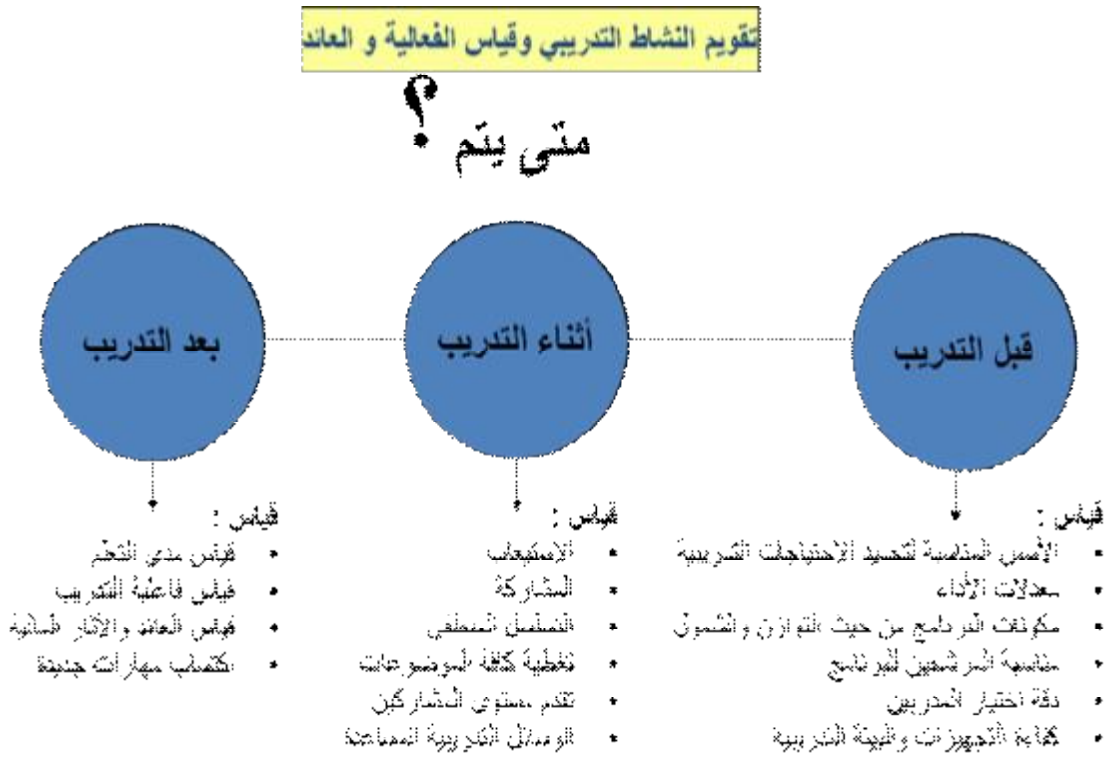
المصدر: موسوعة التدريب والتنمية البشرية، د/ عبد الرحمن توفيق (٥٠)

المستويات المتسلسلة للتقييم:

المستوى الرابع "النتائج": وذلك بقياس فعالية التدريب في زيادة إيرادات أو تقليص مصروفات "العائد على الاستثمار ROI" (كردي، ٢٠١١)، أو روح معنوية.

مرحلة تقييم التدريب:

هذه المرحلة مستمرة ومتواصلة مع جميع المراحل كما يوضحها الشكل (١٣)، حيث يتم تقييم نتائج مرحلة التحليل وإسهامها الفعلي بتقديم تصور لبرنامج يلبي فعلاً الحاجة من التدريب، كما يتم تقييم مخرجات مرحلة التصميم وأن أهداف البرنامج وهيكله يحقق الغرض من البرنامج التدريبي، وكذلك تقييم مرحلة تطوير وإعداد البرنامج وأن المعرفة والتدريبات والأنشطة تنسجم مع أنماط التعلم وتحقق أهداف التدريب، وبعدما يتم تطبيق البرنامج التدريبي تكون هنا الحاجة قائمة لتقييم مخرجات التدريب والعائد منه، إذن التقييم مرحلة متواصلة ومستمرة .



الشكل ١٣. تقويم النشاط التدريبي وقياس الفعالية والعائد

المصدر:موسوعة التدريب والتنمية البشرية، د/ عبد الرحمن توفيق (٥١)

الأغراض الرئيسية لتقييم التدريب

١. تغذية رجعية: تربط بين الأهداف(What is) والنواتج(موظفات)(What should be) بغرض التطوير وضمان الجودة .
٢. الضبط والتحكم وإيجاد صلة بين التدريب وأنشطة المنظمة وخططها الإستراتيجية .
٣. أغراض بحثية لتحديد العلاقة بين التعليم والتدريب من جهة والعائد من التدريب على العمل من جهة أخرى وعلى إثر ذلك تحدد جدوى الاستمرار بحسب نتائج التقييم والعائد من التدريب ومقارنة النتائج بالتكاليف فيقرر استمرار تقديم الدورة أو إلغاءها .
٤. معرفة التداخل- حيث أن نتائج التقييم ستؤثر على السياق الذي تمت فيه (بيكش، ٢٠٠٨).

الطرق والأدوات المستخدمة في تقييم التدريب

١. استمارة متابعة وتقييم متدرب عن درجة التفاعل والمشاركة.
٢. استمارة استطلاع رأي المتدرب بعد البرنامج مباشرة .
٣. استقصاء آراء مديرى المدربين.
٤. تحليل تقييم أداء المتدربين أثناء العمل نتيجة للتدريب.
٥. اختبارات قصيرة للمتدربين قبل أو خلال أو بعد البرنامج التدريبي.
٦. تكليف المتدرب بإعداد بحث تطبيقي.
٧. مقارنة معدلات أداء الأفراد قبل وبعد التدريب (هلال، ٢٠٠٤).

التقييم الشامل لجودة التعليم في مملكة البحرين والتحول نحو الإدارة الإستراتيجية:

أن التخطيط الإستراتيجي غالبا ما يعتمد على رصيد تراكمي من الخطط والمنجزات والتحديات السابقة. والتخطيط الإستراتيجي يختلف مضمونه من منظمة لأخرى. ولكن ما يمكن الاعتماد عليه في التخطيط الإستراتيجي هو تحديد الرؤية والرسالة والقيم الخاصة بالمنظمة. وهذه المحاور الثلاثة، ترسم ملامح الخطة الإستراتيجية وتضع الأهداف الرئيسية للمنظمة، ومن ثم وضع البرامج والآليات الممكن التعامل معها بكفاءة عالية لتحقيق أهداف التخطيط الإستراتيجي (هلال، ٢٠٠٤).

فالمحور الأول: الرؤية (Vision) فهي تصف مستقبل المؤسسة التربوية، وماذا تريد أن تكون عليه بعد فترة زمنية محددة. وهذه الرؤية يجب أن تكون واضحة لجميع أفراد المؤسسة، وكذلك تتسق مع ثقافة وقيم المؤسسة التربوية.

أما المحور الثاني: الرسالة (Mission) وفيها يتم تحديد ماهية رسالة المؤسسة التربوية، هل هو تعليمي وأين موقعها من التعليم، أو تجاري وأين موقعها من التنافس التجاري، إلى آخره.

وعليه يُمكن للباحثة القول بأن الرسالة ترجمة للرؤية، فالرؤية هي طموحات المنظمة وآمالها في المستقبل والتي لا يُمكن تحقيقها في ظل الموارد الحالية، وهي تتصف بعمومية التوجهات التي تحتويها. أما الرسالة فهي أهدافاً عامة يُمكن تحقيقها في ظل الإمكانات المتاحة، وهي تُصاغ بالاعتماد على الرؤية. والمنظمة التربوية بحاجة إلى رؤية واضحة، تنير كل دروبها وتُسلط النور على مسالك الطريق، كما أنها بحاجة إلى رسالة واضحة، تُحدد هويتها، وتُحدد توجهات التفكير، ومسارات التحرك لتحقيق هذه الرسالة من خلال خطط وبرامج، وسيسات وقواعد عمل.

وفي ذلك يشير أبوبكر (٢٠٠٥)، إلى أن من منافع وضوح الرسالة، تحديد سمات المناخ التنظيمي الداعم للإبداع والابتكار والمشاركة الفعالة في صناعة القرارات وحل المشكلات (أبو بكر، ٢٠٠٥).

المحور الثالث: القيم الموجهة (Guiding Values)، وهي تساعد المؤسسة التربوية على تحقيق الرؤية من خلال التعرف على السياسات واللوائح والأنظمة وإمكانيات ومؤهلات الموظفين في المنظمة. وهي من المداخل التي في ضوئها تتحدد رسالة المنظمة كذلك في تضمينها لقيم ومعتقدات المنظمة (شحادة، ٢٠٠٨).

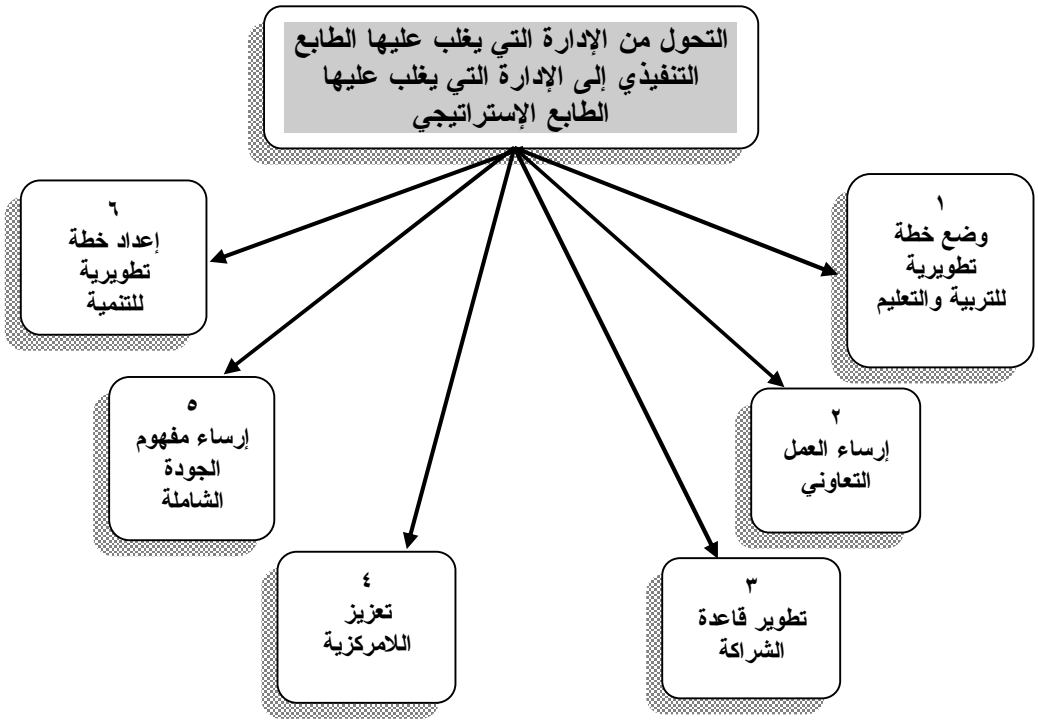
المحور الرابع: الغايات والأهداف (Goals & Objectives)، وفي ضوء الرسالة تُصاغ الغايات والأهداف التكتيكية كي تُترجم الرسالة إلى إجراءات عملية. والأهداف بمعناها المحدد فيُقصد بها النتائج التشغيلية الواجب تحقيقها في مستوبات زمنية قصيرة (إدريس والمرسي، ٢٠٠٦). وترى الباحثة أن المؤسسة التربوية يجب أن تراعي عند وضع الأهداف الإستراتيجية حاجات المجتمع الحالية، والمستقبلية، المتسمة بالتكيف والمرونة، بحيث تأخذ في الاعتبار التطور المعرفي والتكنولوجي الذي يشهده العصر.

أما الخطوة التي تلي خطوات تحديد المحاور الأربعة، فإنها تكمن في التعرف على الفجوة بين واقع المنظمة في الفترة الحالية(What is)، وماذا تريد أن تكون عليه(What should be) من خلال الرسالة المحددة سلفاً. وهذه الفجوة كلما كانت كبيرة، كلما احتاجت إلى جهود وإمكانيات كبيرة ومختلفة، ويقع التدريب في قلب هذه الجهود، لتقليل الاختلافات بين الواقع والمأمول.

إذن لكي تتمكن الإدارة التربوية من أن تتفاعل مع العولمة، فإن ذلك يتطلب تخطيطاً إستراتيجياً قادراً على التفاعل مع المتغيرات العالمية مع المحافظة على المضمون الاجتماعي (كعكي، ٢٠٠٤).

ولقد تبين من نتائج التقييم الشامل لجودة التعليم في مملكة البحرين (بن فاطمة، ٢٠٠٥)، أن النظام التعليمي بمملكة البحرين في قلب عملية تغييرية تحويلية تتطلب منه القيام بمراجعة (أو تعديل) للسياسة التي يعتمدها في إدارة التعليم في اتجاه: التحول من الإدارة التي يغلب عليها الطابع التنفيذي إلى الإدارة التي يغلب عليها الطابع الإستراتيجي. ولقد تمت إشارة التقرير العام للتقييم الشامل، إلى أن العمل بمقتضى هذا التوجه الأساسي ووضعه موضع التنفيذ يتطلب توظيف ستة توجهات عامة على النحو الذي يوضحه الشكل (١٤)، وفي إطار ذلك التوجه لوزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين، فقد تكونت سبعة فرق وطنية بإشراف خبراء دوليين لإجراء دراسات ميدانية في المجالات التالية:

١. السياسات والبحوث والتخطيط الإستراتيجي.
٢. التنسيق والاتصال والمعلومات التربوية.
٣. طرائق التدريس وتدريب المعلمين ومديري المدارس.
٤. المناهج والقياس والتقييم.
٥. التعليم المستمر.
٦. المشاركة المجتمعية.
٧. كلفة التعليم والتمويل.



الشكل ١٤. التوجهات الستة لتحول إدارة وزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين من الإدارة التنفيذية إلى الإدارة الإستراتيجية (بن فاطمة، ٢٠٠٥: ٤٥)

المصدر: (التقرير العام حول التقييم الشامل لجودة التعليم بمملكة البحرين، ٢٠٠٥).

ولقد قامت فرق العمل الوطنية السبعة بدراسات هدفت جميعها إلى تحسين جودة التعليم، وفي إطار رؤية متكاملة؛ وهذا ما يُوفره مدخل الجودة وهذا ما تُنادي به المنظمات الدولية التي تُعنى بالتربية لتحسين مستوى النظم التربوية (بن فاطمة، ٢٠٠٥).

التقييم التربوي: تحول في الوجهة

برزت في العقدين الماضيين الحاجة إلى إجراء تعديلات أساسية في ممارسات التقويم التربوي على المستوى الوطني (National Evaluation) وعلى مستوى ممارسات التقويم الصفي (Classroom Evaluation)، ومن أهم العوامل التي أدت إلى ذلك مايلي:

أولاً: تغير طبيعة الأهداف التربوية

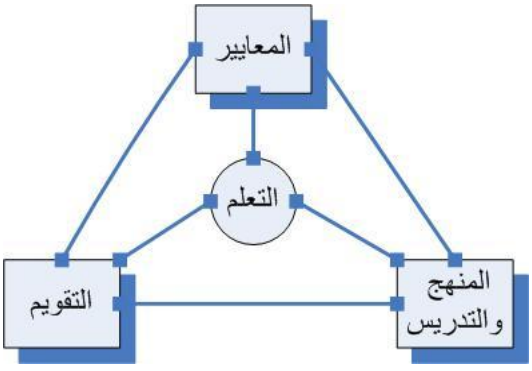
فبعد أن ركزت حركة العودة للأساسيات (Back to Basics) على المهارات في المستوى الوظيفي الأدنى (low-level functional skills)، نما – مؤخراً - اتجاه قوي يركز على أهداف تربوية تبنى على معايير (Standards) عالية المستوى، تتضمن الكفايات المهمة للحياة (وخاصة سوق العمل)، ومنها التفكير الإبداعي، واتخاذ القرار، وحل المشكلات، والتعلم

الذاتي، والتعاون، وإدارة الذات. فالتركيز على هذه الكفايات وعدم الاقتصار على أهداف المحتوى للمواد أدى إلى الاتجاه لتحديد نواتج(موظفات) تعلم نهائية أكثر شمولية (Marzano, Pickering and McTighe, 1993).

إن هذا التغير في الأهداف التربوية جاء بحيث يشمل -إلى جانب الكفايات المعرفية التخصصية - مهارات الحياة والكفاية الشخصية وقد وجه الاهتمام إلى أهمية التحول من أساليب التقييم التقليدية- التي تعتمد على الاختبارات التي تتطلب تذكر معلومات جزئية متناثرة، ولا تتطلب تطبيق الطلبة للمعلومات التي تعلموها أو إظهار مهارات التفكير العليا- إلى أساليب بديلة تركز على تقييم أداء الطالب في سياق حقيقي يناسب الأهداف ونواتج(موظفات) التعلم ذات العلاقة بالتعلم مدى الحياة (الحكمي، ٢٠٠٥).

ثانياً: العلاقة بين التقييم والتعليم والتعلم

إن النظرة الحديثة للتعلم تؤكد على أن التقييم والتعلم مرتبطان بدرجة كبيرة، بل إنهما جزءان من عملية واحدة متكاملة كما يوضحها الشكل (١٥). ويؤدي الفصل بينهما إلى إهمال الطلبة للكفايات التي لا تدخل في التقييم، كما أن المعلمين يركزون تدريسهم (بوعي أو بدونه) على ما سيدخل في الاختبارات، وخاصة الاختبارات المركزية التي تعد من خارج المدرسة. إن التقييم له تأثير مباشر وغير مباشر على التعلم، فهو يؤثر بصورة مباشرة لأنه يوفر التغذية الراجعة الضرورية لتحسين التعلم، كما أن التقييم يؤثر بصورة غير مباشرة على التعلم لأن التدريس عادة يوجه نحو ما سيتم تقييمه وما يتم تدريسه للطالب هو ما سيتعلمه بالفعل (Marzano et al ,1993). ولذلك برز الاتجاه إلى التقييم المستمر الذي يتزامن مع عملية التعلم نفسها ولا ينفصل عنها .



الشكل١٥. التكاملية في العملية التعليمية- التعلمية (الحكمي، ٢٠٠٥: ٢١)

ثالثاً: محدودية الممارسات المستخدمة في تقييم الطالب

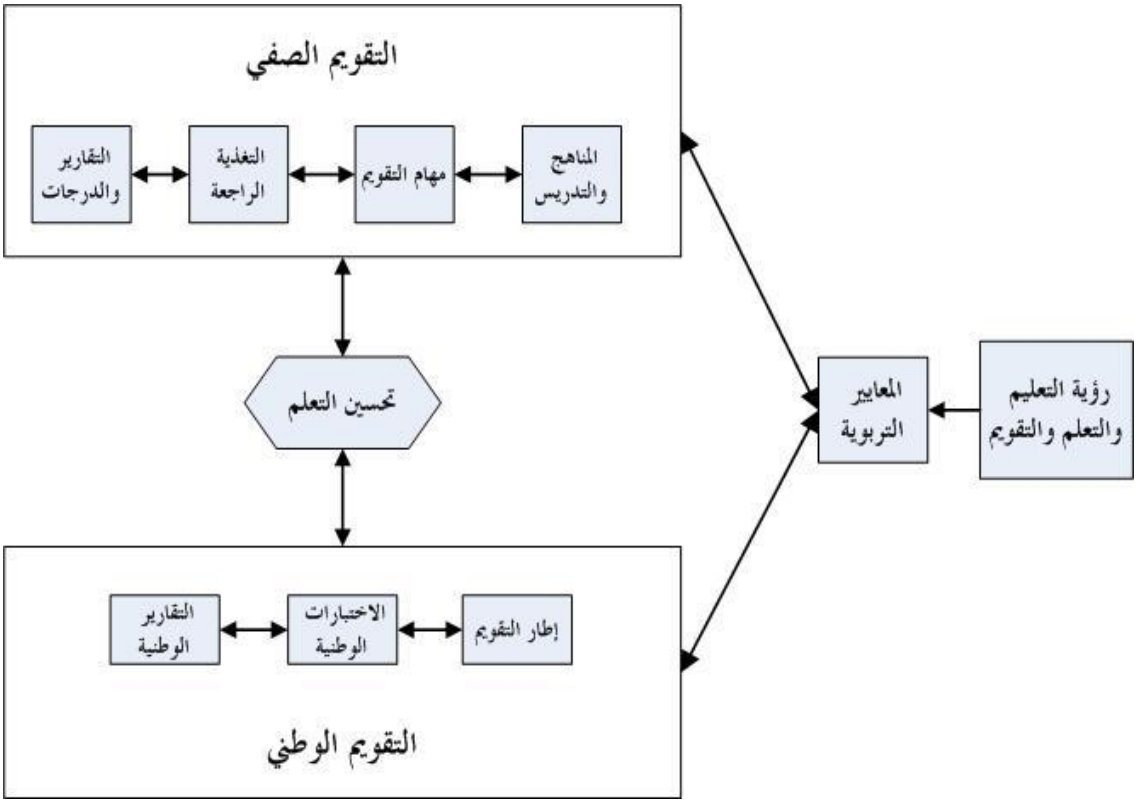
إن العامل الثالث الذي أدى إلى الحاجة إلى إصلاح التقييم هو أن الأساليب المستخدمة غالباً في التقارير التي تقدم عن مستوى تحصيل الطلبة لا توفر تغذية راجعة ذات معنى حول أداء الطالب. فالطالب وولي أمره يحصلان على تقرير بدرجات الطالب، لا يوضح الكفايات التي أخفق في تحقيقها أو تلك التي تميز فيها. وبالرغم من أن هذه الطريقة سهلة ومباشرة ومقننة يمكن مقارنة الطلبة بناءً عليها، إلا أنها لا توفر معلومات للطالب أو لولي أمره حول ما يجب عليه عمله لتحسين فرصه في الحصول على مستويات أعلى واكتساب الكفايات التي أخفق في اكتسابها سابقاً (Marzano, et al, 1993). ومن هنا دعا الكثير من المختصين إلى استخدام تقارير توضح مستوى إتقان الطالب مقارنة بمحكات ومعايير واضحة (Wiggins,1998 & Nitko,2004).

٨. أنموذج الحكمي التكاملي للتقييم (الحكمي، ٢٠٠٥)

أن الأنموذج التكاملي للتقييم في التعليم ما بعد الأساسي تم تصميمه بناءً على المعطيات والمتغيرات التي حدثت في النظرة للتعليم والتعلم والتقييم في إطار ثورة المعلومات والتحول نحو اقتصاد المعرفة (الحكمي، ٢٠٠٥)، ويعتمد هذا الأنموذج على المبادئ الأساسية التالية :

- النظرة للتعليم والتعلم والتقييم على أنها أجزاء لعملية تكاملية واحدة، والمواءمة الكاملة بين هذه الأجزاء مع المعايير المحددة للتعليم.
- الانطلاق من رؤية واضحة للتقييم يكون الهدف الرئيسي منه هو تحسين تعلم الطالب والرفع من جودة العملية التعليمية.
- التكامل بين مختلف مستويات التقييم سواء التقييم الصفي أو التقييم الوطني.

ويوضح الشكل رقم (١٦) أنموذج الحكمي التكاملي للتقييم على المستويين الصفي والوطني.

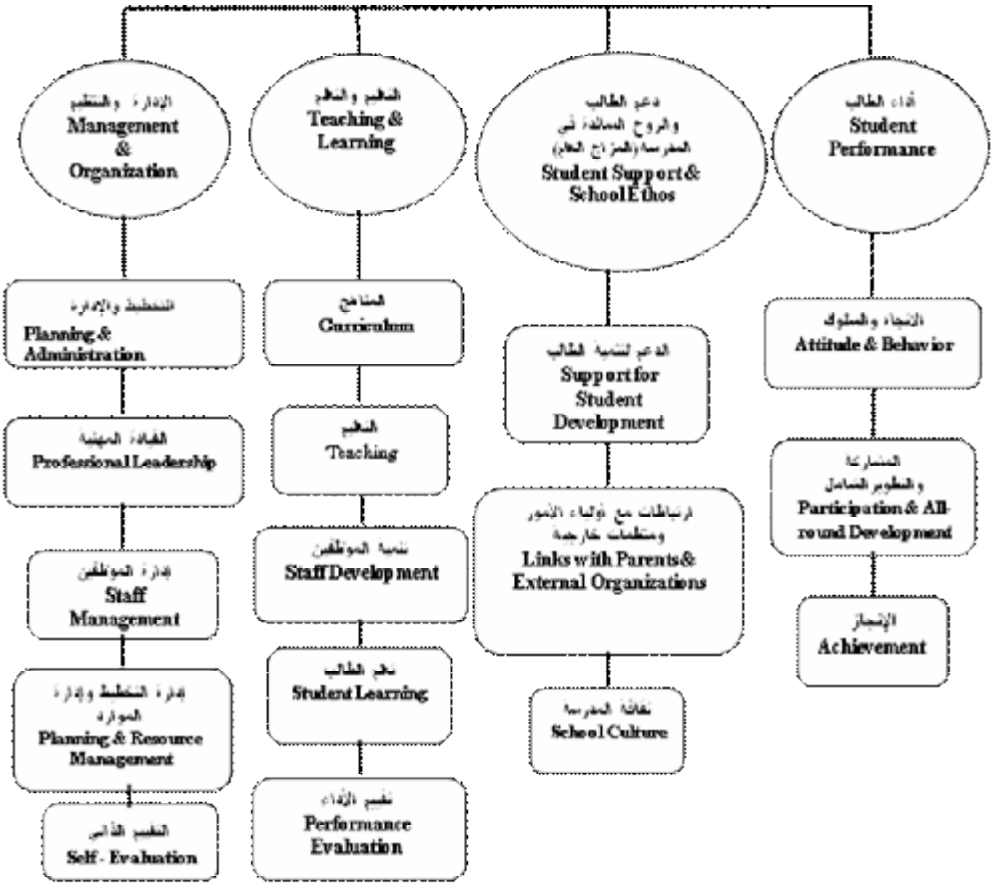


الشكل١٦. أنموذج الحكمي التكاملي للتقويم على المستويين الصفي والوطني (الحكمي،٢٠٠٥: ١٤)

٩. أنموذج تقييم الأداء المدرسي في إطار المشاركة المجتمعية

(The World bank, 2009)

لقد تعددت في ضوء الاقتصاد الجديد والتوجه نحو مجتمعات المعرفة، أصناف تقييم مستويات التحصيل لدى الطالب ؛ فاختلف الهدف من التقييم، أو وظيفته أو المقاييس المستخدمة أو المستهدفين، أو المعايير التي بني عليها التقييم، أو القرارات التي ستتخذ بالاستناد إلى نتائج التقييم، أو أنواع التقارير الناتجة عنه مقارنة فيما مضى (Kifer, 2001). فقد أولت الحكومات والمجتمعات المعاصرة كما يوضحها الشكل (١٧)، أهمية كبرى لمشاركة المؤسسات والمنظمات المجتمعية المختلفة في عملية النمو والتطور في مجالات الحياة المختلفة ومنها المجال التربوي.



الشكل ١٧ : نموذج تقييم الأداء المدرسي في إطار المشاركة المجتمعية (The World bank, 2009: 53)

Source: The World Bank(2009), Secondary Education in India: Universalizing Opportunities , Human Development Unit, South Asia Region.

ولعل ما ذهب إليه ديفز (Davies,2000) عندما أشار إلى أن "العلاقة القائمة بين المدارس والأسر والمؤسسات والهيئات الاجتماعية على اختلاف أشكالها، تُشكل مجموعة من مجالات التأثير المتداخلة، وهي تُمثل الوحدات الاجتماعية الأساسية الأكثر فاعلية". وهذا بدوره ينعكس على إصلاح التعليم وجودته، حيث أن هناك العديد من التجارب التي أثبتت نجاح المشاركة المجتمعية في الإصلاح المدرسي، وذلك من خلال المشاركة الفاعلة وإتاحة الفرص الحقيقية لأفراد المجتمع ومؤسساته من أسر، ومجالس آباء، ومعلمين، وأفراد، وقيادات مجتمع، للمساهمة والمشاركة في المهام والتخطيط المدرسي (الشرعي، ٢٠٠٧).

استخدام نتائج التقييم Utilization of Evaluation Results

يحتاج صانعو القرارات إلى نوع من المعلومات يساعدهم في تناول القضايا الخاصة باستمرارية تنفيذ البرنامج، وزيادة الميزانية أو تخفيض الإنفاق. والمسؤولون عن تنفيذ البرنامج

يودون معرفة ما إذا كان البرنامج قد حقق أهدافه، وكذلك الاستراتيجيات الأكثر فاعلية، وعناصر البرنامج الضرورية. أما المشرفون على البرنامج فاهتمامهم بالأداء اليومي وأساليب البرنامج. كما يحتاج المستفيدون من البرنامج من الآباء والطلبة إلى معلومات تتعلق بالفائدة منه.

وقد ركز بعض المقومين في نماذج تقييمهم على القرارات، وعلى رسم بدائل القرارات والاختيار بينها، ولكن من الضروري تحديد أنماط القرارات المرجوة. فالقرارات المتعلقة بالنتائج تتناول الأهداف، أما التي تتعلق بالوسائل والأساليب فإنها تركز على العمليات، لأن ذلك يؤثر على طبيعة المعلومات المطلوبة وكيفية تقديمها، وتساعد القرارات على معرفة أنماط نماذج التقييم المناسبة تبعا لنوع التقييم، حيث إنه يتوافق مع مجالات القرارات. كما أن تحديد معايير للأداء يمكن من تطبيق المساءلة حيث المسؤوليات محددة لجميع الفئات.

وينبغي أن يحكم على فوائد نتائج التقييم من تطبيقها. وتصنف ويس Weiss استخدام التقييم إلى قسمين:

أولاً: الاستخدام المباشر للتقييم، أي الاستخدام الموثق والمحدد لمعطيات التقييم من جانب متخذي القرار وغيرهم من المستفيدين.

ثانياً: الاستخدام الفكري، وهو استخدام التقييم للتأثير على التفكير حول مواضيع معينة بطريقة عامة، والتأثير على تطوير السياسات والبرامج المستقبلية، بالإسهام في النتائج المجمعة لمجموعات متسلسلة من التقييمات (روس وآخرون، ٢٠٠٦).

وقد فحصت ويس وبوكوفالاس Weiss & Bucuvalass (1980) مائة وخمسة وخمسين تقييماً اتخذت فيها القرارات، واكتشفا أن متخذي القرارات يستخدمون كلاً من اختبار الحقيقة truth-test واختبار الاستخدام Utizliation-test في تصنيف تقارير التقييم. وأكدا أنه يجب أن يفهم المقومون الأساليب الإدراكية لصانعي القرار، فإن التقارير، وطريقة تقديم المعلومات المعدة لمتلقين معروفين مسبقاً قد تكون أكثر مناسبة. وتتناول اختبارات الحقيقة أسئلة مثل: هل البحث جدير بالثقة؟ هل يمكن الاعتماد عليه ؟ وهل يتحمل الهجوم؟ هل تم إجراء البحث بطرق علمية معتمدة؟ هل النتائج متلائمة مع خبرة المسؤولين عن البرامج، ومعارفهم، وقيمهم. بينما تتناول اختبارات الاستخدام أسئلة مثل: هل يقدم البحث توجيهات؟ هل ينتج إرشاداً للعمل المباشرأو للتفكير في طرق بديلة للمشكلات؟ هل يوضح البحث كيفية عمل تغييرات

ممكنة في أشياء يمكن تغييرها؟ هل يتحدى البحث الفلسفة السائدة حاليـــاً، والبرامج، والممارسات؟ هل يقدم وجهات نظر جديدة؟

وهناك احتمال كبير لاستخدام معطيات التقييم إذا ما كان مجهود التقييم مشتملاً على "تدريس" المستخدمين الأساسيين لجوانب القوة ولتحديدات المجهود، والدرجة التي يتوقع بها نتائج محددة، وكيف يمكن أن توصل المعلومات المستقاة من التقييم بطريقة فاعلة من جانب متخذي القرار إلى جماهيرهم، وما النقد وردود الأفعال الأخرى التي قد يتم توقعها. وتوضح دراسات التقييم أن أهم الشروط التي ينبغي توفرها لاستخدام نتائج التقييم هي: التواصل بين المقومين ومستخدمي التقييم، ومعرفة مستخدمي التقييم بالمعلومات التي جمعت، واشتراك المستخدمين في عملية التقييم (روس وآخرون، ٢٠٠٦). وهناك عدة أبحاث تشير إلى أن استخدام نتائج التقييم، وبخاصة في السياسات وصنع القرارات وتحسن التطبيق، يعتمد على نوعية المعلومات التي زودتها نتائج وتقارير التقييم (فاينستاين، Feinstein, 2002). لذا يجب أن يكون التقييم عملية تعلم من منظور كل المستفيدين من البرنامج شاملاً وجهات نظرهم المتعددة، وأن يصبح التقييم جزءاً من السياسة، وجزءاً من التخطيط والتطبيق والتطوير، كما هو أداة لمراقبة التقدم والتصحيح.

وعليه فإن الباحثة تطرح مجموعة من التساؤلات عن استخدام نتائج التقييم، من مثل: هل تم إجراء اتقييم بطرق علمية معتمدة؟ هل النتائج متلائمة مع خبرة المسؤولين عن البرامج، ومعارفهم، وقيمهم. وهل يقدم التقييم توجيهات؟ هل ينتج إرشاداً للعمل المباشر أو للتفكير في طرق بديلة للمشكلات؟ هل يوضح التقييم كيفية عمل تغييرات ممكنة في أشياء يمكن تغييرها؟ هل يتحدى التقييم الفلسفة السائدة حاليـــاً، والبرامج، والممارسات؟ هل يقدم وجهات نظر جديدة؟.

المعرفة Knowledge

تكمن أهمية المعرفة كمكون حاسم في تشكيل الحضارات الإنسانية، وتقدمة للتقدم الاجتماعي ولإحداث التغيير في المجتمعات البشرية. فالكتابة الهيروغليفية كانت وسيلة كهنة الفراعنة في احتكار المعرفة، والأبجدية الفينيقية كان لها دور في تسجيلها، كما أن ظهور آلة الطباعة على يد جوتنبرغ حررّ الفرد من سلطة رجال الدين في احتكار المعرفة. وبلورت كذلك

الثورة الصناعية أسس التقدم التكنولوجي والبحث العلمي، كما أدت إلى ظهور المجتمع الصناعيّ.

ويرى دراكر Drucker (1993) أن المعرفة هي التي صنعت المجتمعات البشرية، فعندما طبقت الأدوات والعمليات والتقنيات حدثت الثورة الصناعية التي غيرت البنية الاجتماعية وأوجدت طبقات جديدة في المجتمع، وكان ذلك في الفترة (١٧٥٠-١٨٥٠م)، وفي هذه الفترة انتهت السرية التي كانت تُحيط بالمهارات الحرفية، إذ أصبحت براءة الاختراع تُعطى في بريطانيا مثلاً لتشجيع تطبيق المعرفة على الأدوات والعمليات والمنتجات(موظفات)، وأصبح المخترعون يكافؤون شريطة نشرهم لمعرفتهم الضمنية من خلال اختراعاتهم.

إن كلاً من المعرفة الضمنية والمعلنة مهمتان لفعالية المنظمة، إذ يتم توليد المعرفة الجديدة من خلال التواصل مع المعرفة الضمنية عن طريق الاجتماعات والحوار والعصف الذهني حيث تتكون وتتبلور أنماط عقلية مشتركة للمجتمعين. أما بالنسبة للمعرفة المعلنة فيتم التشارك فيها من خلال الوثائق والتعليم والتدريب وإعادة التدريب وقواعد البيانات المشتركة.

فالمعرفة الضمنية تتعلق بما يعرفه الإنسان وتتضمن المعتقدات والقيم، وهي قابلة للفعل ولذا فهي الأكثر قيمة لا سيما وأنها أهم قاعدة لتوليد معرفة جديدة إذ يقول نوناكا: "يكمن مفتاح توليد المعرفة في تحريك المعرفة الضمنية وتحويلها إلى معرفة معلنة وبادية. أما المعرفة المعلنة فتتمثل في بعض ما يقوله الناس أو يفعلونه، ويتم تأكيده عبر الاتصال مع أشخاص آخرين" (Barclay & Murray, 2002).

وحتى يتمكن الأفراد من توليد المعرفة الضمنية الجديدة الخاصة بهم والتعامل معها لابدّ من أن يفهموا المعلومات ويقوموا بتذويتها، فقراءة المعلومات من مصادر مختلفة توفر للفرد فرصة تفاعل فلسفته ومعرفته الضمنية مع فلسفة ومعارف الآخرين (Marwick, 2001).

لذلك فإن فكرة نجاح المؤسسة في الإدارة يتطلب ليس تنفيذ المهام وتحقيق الأهداف فحسب بل يتضمن أيضاً إقامة فريق مُبدع يُمكنهُ أداء وظائفه باستقلالية وكفاءة. وفي هذا النوع من المؤسسات يُمكن أن يعود اعتماد أسلوب "المشاركة والتعاون" بنتائج أفضل من أسلوب "القيادة والسيطرة" (Heller & Hindle, 1998).

وينطوي ذلك على تقييم نقاط الضعف والاهتمامات لدى العاملين وتخويلهم المسؤولية بطريقة يتم فيها استغلال الإمكانات الفكرية لديهم على النحو الأمثل، مع تحقيق أهداف المؤسسة في الوقت نفسه (Heller & Hindle, 1998).

مجتمع المعرفة Knowledge Society

ظهر مفهوم مجتمع المعرفة لأول مرة في منتصف الستينيات من القرن الماضي عندما كانت تحدث مناقشات وجدال حول التناقضات والعيوب أو العقبات التي تواجه المجتمع الصناعي مثل التناقضات الخاصة بالموضة التي تُناسب المجتمع الصناعي، ومن هنا بدأ المجتمع الحديث في التركيز على المعرفة ووظيفتها (البيلاوي وحسين، ٢٠٠٧). ولقد تعددت تعريفات مجتمع المعرفة منها" أنه ذلك المجتمع الذي يقوم أساساً بنشر المعرفة وإنتاجها وتوظيفها بكفاءة في جميع مجالات النشاط المجتمعي: الاقتصاد، والمجتمع المدني، والسياسة، والحياة الخاصة، وصولاً لترفيه الحالة الإنسانية بطراد، أي إقامة التنمية الإنسانية" (تقرير التنمية الإنسانية العربية، ٢٠٠٣). في حين عرفه البعض على أنه" قدرة نوعية على التنظيم وإيجاد آليات راقية وعقلانية في مجال التسيير، وترتيب الحياة، والتحكم في الموارد المتاحة، وحسن استثمارها وتوظيفها، وخاصة إيلاء الموارد البشرية الموقع الملائم في تحقيق النمو الاقتصادي، كما يعنى هذا المفهوم كذلك تطوير أنماط التصرف والتحكم في المقدرات المتنوعة" (وناس، ٢٠٠٣).

ولقد أورد عبد الهادي (١٩٩٩) بعض التعريفات لمجتمع المعرفة منها، أنه مفهوم يرى التحول من مجتمع صناعي إلى مجتمع حيث المعلومات في أكثر أشكالها اتساعاً وتنوعاً، هي القوة الدافعة والمُسيطرة ومما أورد أيضاً "أنه المجتمع الذي ينشغل مُعظم أفراده بإنتاج المعلومات أو جمعها أو اختزالها أو مُعالجتها أو توزيعها، ولقد عرفه كلا من الهاشمي والعزاوي على أنه" المجتمع الذي تُستخدم فيه المعلومات بكثافة توجه للحياة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية (الهاشمي والعزاوي، ٢٠٠٧). كما أشارت اليونسكو إلى أن مجتمع المعرفة هو مجتمع يعيش ويربى على تنوعه وقابلياته (Unesco, 2005).

وبلغة الاقتصاد تعني إقامة مجتمع المعرفة تأسيس نمط إنتاج المعرفة عوضاً عن هيمنة الإنتاج الريعي الذي تشتق القيمة الاقتصادية فيه أساساً من استنضاب المواد الخام القائم الآن في

أغلب الدول العربية إما مباشرة في الدول العربية النفطية أو اشتقاقاً من غيرها نتيجة للاعتماد على المعونات وتحويلات العاملين من الأولى (تقرير التنمية الإنسانية العربية، ٢٠٠٣).

مما سبق، يمكن القول بأن مجتمع المعرفة هو مجتمع الإنسان المجدد، والذكاء المشترك، والعقل الفعال، والمعلومات الدقيقة. وخير مثال على تطبيق مجتمع المعرفة هو المجتمع الياباني الذي عوض باقتدار غياب الثروات الطبيعية عن طريق حسن إعداد الموارد البشرية ذات المقدرات الاستثنائية على الخلق الذكي والتجديد المقتدر (جامل و ويح، ٢٠٠٦).

ويقوم مجتمع المعرفة على خمس أركان أساسية هي: (تقرير التنمية الإنسانية العربية، ٢٠٠٣).

- إطلاق حرية الرأي والتعبير دعماً للديمقراطية.
- النشر الكامل للتعليم الراقي، مع إعطاء عناية خاصة لطرفي الاتصال والتعليم المستمر مدى الحياة.
- توطين العلم وبناء المقدرات الذاتية في البحث والتطوير التقني في جميع النشاطات المجتمعية.
- التحول الحثيث نحو نمط إنتاج المعرفة في البنية الاقتصادية والاجتماعية العربيةً.
- تأسيس أنموذج معرفي عام، أصيل، ومنفتح، ومستنير ذو خصوصية ثقافية.

وهذا النمط من المجتمعات يفترض أن يلعب فيه العلماء وأهل الخبرة والمعرفة دوراً مهماً وحيوياً، بحيث يكون الوصف الذي يعرفون به، هو الوصف الذي يطلق على المجتمع برمته، وكأنه تحول إلى مجتمع العلماء وأهل المعرفة، حتى سمي بمجتمع المعرفة، ولا مكان في هذا المجتمع للأمية والجهل والتخلف (العبدالله، ٢٠٠٧).

وتلخيصاً لما سبق، فلقد تحولّ مجتمع المعرفة من مجتمع صناعي يركز على المحتوى المادي للسلع والخدمات إلى مجتمع يؤكد على المحتوى المعرفي للسلع والخدمات. إنه مجتمع يؤكد على أهمية التأمّل الناقد والحوار حول المعرفة واستخداماتها. وهذا ويتميز مجتمع المعرفة بتجذر الديمقراطية لإنتاج المعرفة واستخدامها. وبهذا يمكن القول إنّ مجتمع المعرفة لا يُركز ببساطة على الإنتاج الاقتصادي فحسب ولكن على الرقي والرفاه الفردي والاجتماعي أيضاً (Champan & Pearce, 2001).

إن تفعيل منظومة المعرفة داخل المجتمع العربي تتطلب تفعيل عناصر اكتساب المعرفة، والتي تتمثل في عدة خطوات هي: تطوير إتجاهات إيجابية نحو المعرفة، والنفاذ إلى مصادر المعرفة، واستيعاب المعرفة، واستخلاص المعرفة وتنظيمها، وتوظيف المعرفة، وتوليد المعرفة الجديدة، وإهلاك المعرفة القديمة أو إحلالها بالجديد (الخضري، ٢٠٠١).

وثمة مؤشرات عدة يمكن الاعتماد عليها في تحديد ووصف مجتمع المعرفة مثل مدى الاهتمام بالبحث والتنمية ونسبة الصناعة المبني على التقنية المتقدمة ونسبة الصادرات التقنية المتقدمة من بين مُجمل الصادر والاعتماد على الكمبيوتر والإنترنت بمعنى زيادة نسبة المستخدمين لشبكة الانترنيت، والحد من نسبة الأمية (محي الدين، ٢٠٠٦).

ومن المؤشرات كذلك المقدرة التنافسية في مجال إنتاج ونشر المعرفة على مستوى العالم. ومع أهمية هذه العناصر، فإن **العنصر الأساسي المميز لهذا المجتمع هو إنتاج المعرفة** واعتبارها إحدى الركائز الأساسية التي يقوم عليها الاقتصاد الجديد الذي تحل فيه المعرفة محل العمل ورأس المال. فالمعرفة تعتبر هنا أهم عامل في الإنتاج، ومن هذه الناحية فإنها تفوق رأس المال والجهد المبذول في العمل. فالذي يحدد قيمة السلعة المعرفية إذن هو في المحل الأول الابتكار والفكر الكامن وراء إبداع تلك السلعة.

وهذا يعني أن المعرفة هي التي تشكل نظرة المجتمع إلى نفسه، ومنظور الرؤية إلى ما حوله، ويحكمها المجتمع كمعيار في تحديد مواقفه وممارساته (العبدالله، ٢٠٠٧). وترى الباحثة أن الحصيلة المعرفية للمجتمع من مصادرها المختلفة، تُمثل القوة التي تنهض بالمجتمع وتدفع به إلى الأمام، بل أصبح تقدم المجتمع يُقاس بما يولده من معرفة قابلة للتطبيق في مجالات الحياة المختلفة وما يترتب عليه من فوائد تعود على المجتمع بالخير.

إدارة المعرفة Knowledge Management

مما لا يختلف عليه اثنان أنه لا يُمكن اعتبار أفضل الممارسات المتعلقة بالأمس هي أفضل الممارسات لليوم أو للغد . إذن لابد من تصميم الدائرة المزدوجة لعملية التعلم وإعادة التعلم داخل عمليات إدارة المنظمة(إذن تتم مراجعة المنظمة لأخطاءها، وتحليلها للموقف، وأعادة عملية التعلم والاستمرار فيها بحيث يتم التأكيد على التعلم المتكيف من خلال المواكبة والمسايرة، والتعلم الخلاق خلال التأكيد على التجريب المستمر وارجاع الأثر فى عملية اختبار

مستمرة لأساليب وطرق تحديد المنظمة للمشكلات والحلول)(صقر،٢٠٠٣). ولذلك فإدارة المعرفة ضرورة لكافة المنظمات نظراً لأن ما كان يصلح للأمس قد لا يصلح للغد. ولكي تحافظ المنظمة على مسايرتها للاحتياجات المتغيرة الديناميكية لبيئة المنظمة، فهي في حاجة للتقييم المستمر لأساليبها ونظرياتها ومداخلها حتى تُحقق الفعالية المستدامة.

إن مفهوم إدارة المعرفة لم يظهر إلا مع انبثاق اقتصاد المعرفة وتعاظم القيمة التي تقوم بإنتاجها المعرفة في أنشطة إنتاج القيمة، بل إن المعرفة نفسها أصبحت مورداً إنتاجياً وأحد أهم الأصول الثمينة في المنظمة. لذلك تستخدم المنظمات الحديثة إدارة المعرفة لتمكين هذه المنظمات من استثمار جميع أشكال المعرفة وأنماطها بما في ذلك المعرفة الصريحة المكتوبة والضمنية غير المرمزة وبالتالي تهتم إدارة المعرفة بأنشطة تنظيم المعرفة وتوفير المعرفة المتاحة في أي مكان وفي أي وقت داخل المنظمة (Sabherwal & Fernandez, 2003).

وتُعدَ إدارة المعرفة هي إطار العمل الذي من خلاله ترى المنظمة جميع عملياتها كعمليات معرفة. فمن هذه النظرة نجد أن جميع عمليات الإدارة تتضمن خلق وتوزيع وتجديد وتطبيق المعرفة للحفاظ على المنظمة وبقائها(صقر، ٢٠٠٣). وخاصة أن إدارة المعرفة تؤكد من خلال متضمناتها على الأبعاد الرئيسة للمنظمة المتعلمة" وهي الرؤية والقيادة، وإدارة للمعرفة والاتصال، وثقافة التعلم" (Collie, 2002).

أن استثمار أنماط وأشكال المعرفة يعني استقطاب المعرفة، تخزينها، استرجاعها، تكوين المعرفة الجديدة، المشاركة بتكوين المعرفة الجديدة أو إعادة إنتاج المعرفة القديمة مع تطويرها وتحسينها من أجل خلق قيمة مضافة جديدة. بعبارة أخرى، يتمثل جوهر إدارة المعرفة بفن خلق قيمة للأصول غير الملموسة Intangible Assets أو الرأس المال الفكري Intellectual Capital (Sveiby Erik, 2001). وبالتالي تهتم إدارة المعرفة بتخطيط الأنشطة، وتوجيه الأنشطة التي تساعد في تعزيز مساهمة الأفراد والجماعات في عملية المشاركة ونقل المعرفة وفي عملية خلق المعرفة التي تتم بطريقة حلزونية تتحرك من المعرفة الضمنّية Tacit Knowledge إلى المعرفة الصريحة المكتوبة Explicit Knowledge وتعود من جديد إلى المعرفة الضمنية مشكلة أربعة أنماط لتحول المعرفة (Socialization, Externalization, Combination, & Internalization) والتي تعرف أيضاً بأنموذج SECI

(Nonaka & Reinmoeller, 2000).

هذا يعني أن إدارة المعرفة تهتم بأنشطة تحديد واستقطاب وتوزيع المعرفة الجوهرية للمنظمة والمحافظة عليها (Benjamin, 2001). هذا الفهم لإدارة المعرفة يبدو أكثر وضوحاً وأشمل نطاقاً من المحاولات النظرية الأخرى لتوصيف إدارة المعرفة أو التنظير لمكوناتها وأهدافها وذلك بسبب اعتماده على فكرة محورية تشكل اللبنة الأساسية لبناء مفهوم ومضمون إدارة المعرفة والتي تتلخص بتكوين وإدارة التعاضد الاستراتيجي بين عمليات استثمار الرأس المال الفكري (أو رأس المال المعرفة) المذكورة آنفاً (استقطاب المعرفة، تكوين المعرفة، المشاركة بالمعرفة، تخزين وتوزيع المعرفة... الخ) ونظم وأدوات تكنولوجيا المعلومات (نظم إدارة المعرفة ونظم المعلومات الذكية) وذلك من أجل تحقيق الميزة التنافسية للمنظمة.

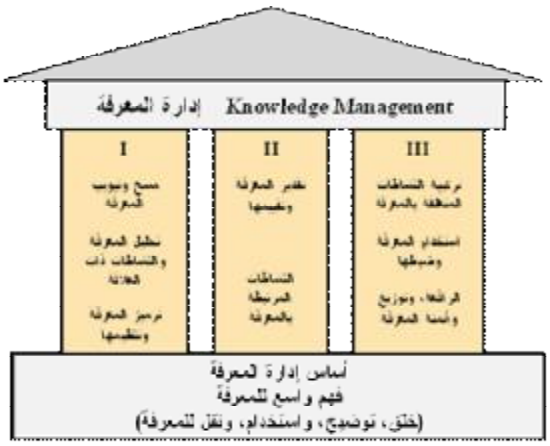
إن توليد المعرفة الجديدة والمفيدة وخزنها وتوزيعها وتطبيقها تُسهل العمل داخل المنظمة، كما أن وجود فريق متخصص بالتقاط المعرفة والتشجيع على استثمارها، فضلاً عن مشاركة العاملين وتفاعلهم، ووجود قيادة رؤيوية فعالة تقود تلك العمليات لإحداث التناسق والتناغم فيما بينها، كل ذلك يؤدي إلى؛ تقليل التكاليف الإجمالية للعمل عن طريق تقليل تكاليف الهدر والإنتاج المعيب ومردودات المبيعات وتكاليف سوء التعامل مع التقانات ووسائل العمل، وزيادة العوائد المالية للمنظمة عن طريق إنتاج منتجات(موظفات) متقنة وأخرى مبتكرة وسريعة البيع (سليمان، ٢٠١٠).

أن المداخل الأساسية لفهم وتحليل إدارة المعرفة ودورها الاستراتيجي في المنظمات الحديثة كالمدخل المعلوماتي Information-based والمدخل التكنولوجي –Technology based والمدخل الثقافي Culture–based (Alavi & Leinder, 2002). والتي يمكن دمجها بنشاطين ومستويين رئيسين. كما يرى سفيبي(Sveiby, 2001). النشاط الأول يمثل علاقة تكنولوجيا المعلومات بإدارة المعرفة IT-Track KM ويتطلب بناء وتطوير نظم إدارة المعرفة (نظم المعلومات الذكية وغيرها) والنشاط الثاني يمثل علاقة الأفراد بإدارة المعرفة -People Track KM، حيث يميل الباحثون والممارسون في هذا الحقل إلى التركيز على المضامين الفلسفية والسلوكية والاجتماعية والنفسية لإدارة المعرفة. أما بالنسبة لمستويات إدارة المعرفة فإن هناك المستوى أو المنظور الفردي والمستوى أوالمنظور التنظيمي وبالتالي فإن إدارة المعرفة لا بد لها أن تتعامل مع أنشطة المعرفة على المستوى الفردي والتنظيمي في آن واحد (ياسين، ٢٠٠٥).

هذه المداخل والمستويات المتعددة لإدارة المعرفة تجعل من غير الممكن تقديم تعريف جامع وشامل لإدارة المعرفة وما نقرأه خلال الأدبيات ما هو إلا إطار عام لحقل إدارة المعرفة ووظائف إدارة المعرفة في المنظمة الحديثة.

دعائم أو مرتكزات إدارة المعرفة Pillars of Knowledge Management

لقد أعطى ويج (1993) Wiig إطاراً مفاهيمياً لإدارة المعرفة معتمداً على ما سماه " دعائم أو مرتكزات إدارة المعرفة الثلاث" كما في الشكل (١٨)، وتُمثل هذه الدعائم الثلاث



(Wiig, 1993: 17) دعائم إدارة المعرفة لويج .١٨ الشكل

Source: Wiig, K. M.(1993). Knowledge Management Foundation: Thinking about Thinking-how People and Organization Create, Represent, and Use Knowledge, Schema Press: Arlington, Tx.

الوظائف الرئيسة المطلوبة لإدارة المعرفة، حيث تتكون الدعامة (I) من النشاطات المرتبطة باكتشاف المعرفة وكفايتها. أما الدعامة (II) فهي متعلقة بتقدير المعرفة وتقييمها، بينما الدعامة (III) تركز على التحكم بنشاطات إدارة المعرفة. ويستقر بناء إدارة المعرفة على هذه الدعائم؛ الممثلة للوظائف الكبرى المطلوبة لإدارة المعرفة في المنظمة (Wiig, 1993). وتتحمل منظومة التعليم مسؤولية في ابتكار المعرفة وتوليدها ونشرها، ويُعتبر البحث العلمي الأداة الفعالة لإيجاد المعرفة في حين أن التدريس الفعال يعتبر وسيلة لنشر تلك المعرفة (عثمان، ٢٠١٠). وليتم تطبيق إدارة المعرفة في أية منظمة فإن ذلك يتطلب أن تكون القيم الثقافية السائدة ملاءمة ومتوافقة مع مبدأ الاستمرار في التعلم وإدارة المعرفة، وأن تكون الثقافة التنظيمية مشجعة لروح الفريق في العمل، وتبادل الأفكار ومساعدة الآخرين، والقدوة والمثل الأعلى للقيادة الفعالة التي تُعنى بالمعرفة، والعوامل التي تُساعد وتحفز على تبني مفهوم إدارة المعرفة (أبوحشيش، ٢٠١١). إن إشاعة منهج التعلم خلال العمل يعني إنفتاح المنظمة وشفافية

الاتصال وتبادل المعلومات والمعارف بين العاملين وبين المستويات التنظيمية عموماً، مما يعني تجاوز الأطر البيروقراطية وتحول التركيبة الهرمية التقليدية نحو تركيبة دائرية شبكية متقاربة المستويات التنظيمية تلغي الحواجز القديمة المتعارف عليها والتي كانت تحجب التنافذ والتفاعل العفوي وتسعى لتطوير العاملين وسلوكهم التنظيمي الوظيفي (سالم، ٢٠٠٨).

وترى الباحثة أن الكم الهائل من المعلومات والمعارف المتدفقة والمتراكمة تتطلب أسلوباً إدارياً قادراً على تنظيم المعرفة وترتيبها واختيار المعرفة التي تناسب المؤسسة أو المنظمة، وتعتبر إدارة المعرفة من أهم الأساليب الإدارية التي من الممكن إتباعها لتحقيق ذلك، في الوقت الذي أصبحت فيه الحصيلة المعرفية من أهم مرتكزات الاقتصاد المعرفي.

الحاجة لأنموذج تقاسم المعرفة المعتمد على ثقافة المنظمة:

لقد أدى عدم توزيع وإتاحة وتقاسم المعرفة بشكل متساو إلى إعاقة التنمية، اذ من المهم ان ندرك أهمية وجود المعرفة وبنائها وتقاسمها وتوزيعها بشكل ملائم من أجل تنمية المجتمع.من اجل تحقيق المزيد من التطور المعرفي ومن اجل بناء المجتمع وصالحهِ يجب ان تظل المعرفة حرة ومجانية، إذ أن المعلوماتية والتقنية العالية هي أساس مجتمعات المعرفة (قنديل، ٢٠١١).

ولوحظ وعبر سنوات أن ما تم تطويره من نماذج لإدارة المعرفة ورغم جودتها، إلا أنها افتقرت على الأقل إلى واحد من عناصر إدارة المعرفة التالية:

١. عدم وضوح الفاصل بين المعرفة وأصول المعرفة.
٢. عدم الأخذ في الاعتبار ردود الفعل الإنسانية كعامل أساسي في غالبية نماذج إدارة المعرفة.

ولذلك وجد أن أنموذج تقاسم المعرفة القائم على الثقافة يرسم خطاً فاصلاً بين "المعرفة Knowledge" و"أصول المعرفة Knowledge Assets" والتي لم يتم التطرق إليها بتاتاً في نماذج إدارة المعرفة الأخرى. ويؤكد الأنموذج القائم على الثقافة من أنه لا يُمكن أن توجد "المعرفة" الحقيقية ككينونة منفصلة خارج إطار الفكر البشري أو في الذكاء الشعوري. وبذلك يُمكننا القول بأن المعرفة الحقيقية لا يُمكن فصلها عن العمليات العقلية. فالكتب والمعادلات الرياضية والمقالات تُعتبر" أصول معرفية"يجب أن تختلط بالذكاء لتصبح معرفة وتخلق قيمة.

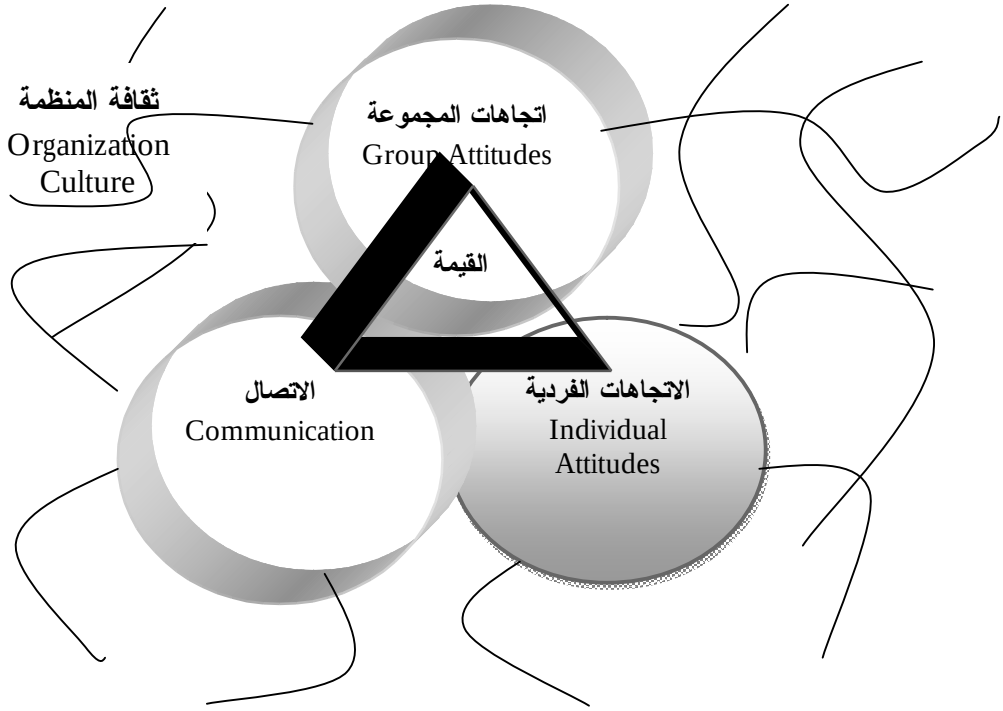
لذلك فمن الطبيعي أن تحتاج تلك الفرضية إلى وضع التفاعل الإنساني في طريق أية مبادرة لأنموذج إدارة المعرفة بالنسبة إلى المنظمة وقنوات التواصل لفهم ديناميات المعرفة في

المنظمة. وهذا ما لم تمنحه نماذج إدارة المعرفة في السابق لعمال المعرفة ليحتلوا مكان الصدارة. وينظر هذا الأنموذج إلى المنظمة باعتبارها بنية اجتماعية ديناميكية ومتكاملة ويطرح إطاراً مفاهيمياً جيداً لفهم وتحليل ديناميات المعرفة في المنظمة.

ويعتبر الأنموذج أن المصدر الوحيد للمعرفة في المنظمة هم العاملين فيها. أما فيما يتعلق بالكتب، والأدلة، والبرمجيات الحاسوبية...إلخ فهي ليست بمصدر حقيقي للمعرفة، ولكنها تُمثل أصولاً معرفية. وتتحول تلك الأصول المعرفية إلى معرفة، عندما يتفاعل العاملون، ويستخدمون فكرهم لخلق قيمة لهذه الأصول. لذلك فإن خلق القيمة الحقيقية تأتي من القابلية المعرفية للعاملين.

ويُعتبر أنموذج تقاسم المعرفة القائم على ثقافة المنظمة مفيد في تحليل تدفق المعرفة الضمنية في المنظمة وتطوير استراتيجيات لتحسين استخدام المعرفة في المنظمات. ويُمثل المخطط في الشكل (١٩) هذا الأنموذج المُمثل في أربعة مستويات تؤثر على تدفق المعرفة في المنظمة وهي:

- قنوات الاتصال.
- الاتجاهات الفردية.
- اتجاهات المجموعة.
- سياسات المنظمة.



Source: Lodhi, S.A.(2005).Culture Based Knowledge Sharing Model, Published PhD, National College of Business Administration & Economics, Lahore, Pakistan.

الشكل١٩. أنموذج تقاسم المعرفة المعتمد على ثقافة المنظمة (Lodhi, 2005, 129)

قنوات الاتصال: Communication Channels

ويضع الأنموذج الكتب، والوثائق الفنية، والتقارير البحثية، وقواعد البيانات وبوابات الانترنيت، والندوات، ومجموعات الاهتمام ومجتمعات الممارسة كقنوات لتسهيل نقل المعرفة. ولقد تمكنت الحضارات الإنسانية الأولى من نقل المعرفة من جيل لآخر لأنه كانت لديها القابلية لتطوير لغة خاصة بها. وتلا ذلك تطوير لنصوص مكتوبة على غرار ما رأيناه في مجال تطوير

الرياضيات التفاضلية والتكاملية وإمكانية نقلها لمفاهيم شديدة التعقيد. وقد نشهد قنوات جديدة لنقل المعرفة في السنوات القادمة.

الاتجاهات الفردية: Individual Attitudes

ويأخذ الأنموذج في الاعتبار أولا الاتجاه الفردي من منظور بلوغ المعرفة الجديدة من الآخرين في مجموعتهم. وثانياً تمرير المعرفة إلى الزملاء العاملين في المجموعة، حيث يُعتبر كُلٌ من الاحترام المتبادل، والمساواة، وعدم التمييز اتجاهات حاسمة في تقاسم المعرفة من قبل الأفراد.

اتجاهات المجموعة: Group Attitudes

يهدف تفاعل الأفراد مع بعضهم البعض نحو تكوين مجموعة. ومن الطبيعي أن يقود الأفراد الصالحون إلى مجموعة صالحة. ولكن بالطبع فإن لكلٌ من قائد المجموعة وثقافة المجموعة أثر كبير على تفاعل المجموعة. أن المنظمات الكبيرة تتضمن مجموعات رئيسة وفرعية والتي ينظر الأنموذج إليها كمجموعات ديناميكية هامة تؤدي لزيادة تقاسم المعرفة.

سياسات المنظمة: Organizational Policy

قد تبحر السياسات المنظمية بالمنظمة نحو الإنتاجية أو الكارثة. فهي امتداد للقيم المرسخة من قبل الإدارة. فالثقافة المنظمية يتم تطويرها من السياسات المتبعة من قبل المنظمة؛ وهي توفر صورة متكاملة عن أحوال المؤسسة، كيف كانت في المرحلة السابقة؟ وكيف أصبحت؟ وما مركزها الآن؟ وكيف ستكون في المستقبل؟ وهي تعمل كإطار مرجعي للعاملين لاستخدامه أو الإستعانة به لإعطاء معنى واضح وفعال لأنشطة المؤسسة (السيد، ١٩٩٠)، وتحليلها يُظهر مدى تشجيع الابتكار والمبادأة بين أفراد المؤسسة، ويلعب دوراً هاماً في الترويج والتطوير لتقاسم المعرفة/ والنشاطات الابتكارية في المنظمة.

ويُمكن للباحثة القول أن ثقافة المؤسسة القوية والمؤثرة تُوفر جواً مناسباً لاتخاذ قرارات سريعة وسهلة، كما تُوفر أنظمة اتصال فعالة داخل المؤسسة، لذلك فإن لها تأثير فعال على العاملين، من حيث حفزهم وشحذ هممهم وتوجيه سلوكهم.

وقد يُعارض مناصرو تقنية المعلومات ما تم إيراده من مسوغات لثقافة منظمية لإدارة المعرفة في المنظمة واعتبارها كقضية قائمة على الثقافة Culturally based issue أكثر من كونها موضوع تقني technical matter. ولتعزيز جانبنا من أن إدارة المعرفة قائمة على الثقافة المنظمية نضرب مثلاً بشعور الطفل أو الشخص البالغ بالوطنية الذي لا يُمكن تنميته بشكل مباشر ولكن يتم تطوير ثقافة لتحفيز هذا الشعور. وهكذا أنموذج إدارة المعرفة القائم على الثقافة المنظمية يتعامل بعدالة مع عمال المعرفة Knowledge-workers من خلال تزويدهم بالبيئة المشجعة على تقاسم المعرفة وأخذ المبادرة لتحسينها.

إذن فاعتماداً على ذلك، فإنه لابد للنظم المؤسسية من تغيير ثقافتها التنظيمية وترسيخ قيم واتجاهات ايجابية، نحو التعامل مع المستفيدين أو العملاء ومع الأدوات والتجهيزات المؤسسية بل ومع تجاربهم الشخصية وخبراتهم من أجل تشاطرها مع أقرانهم، وهذا التغيير الثقافي لا يتم آليا أو عن طريق أوامر إداريه وإيعازات القيادات العليا، وإنما يتطلب تحديث وتغيير للإدارة بتأكيدها على إدارة المعرفة التي تستهدف الحفاظ على الخبرات والتجارب وتوثقها بشكل يضمن إنتقالها السلس وإستمراريتها عبر أجيال العاملين، ولكي ليتسنى ذلك فإنه لابد من وجود خطة عمل بأهداف مرنة قابلة للتحقيق والقياس والتقييم، من خلال جعل أهدافها الإستراتيجية، أهدافا تكتيكية، ومن هنا تبرز ضرورة إيجاد الحوافز لضمان استمرارية ذلك التحول (بيزان، ٢٠١٠).

الإطار النظري للاقتصاد القائم على المعرفة: (Bhatiasevi, 2010)

أصبحت المعرفة والمعلومات وبشكل مضطرد، الأساس لاقتصاديات اليوم الحديث حيث يتم تمييز المعرفة على أنها المحرك للنمو الاقتصادي. ومصطلح KBE تم اجتذاعه من الاعتراف الأكمل لمكانة المعرفة والتقنية، وحتى منظمة تنمية التعاون الاقتصادي (OECD) توصلت إلى أهمية فهم العلاقة بين نظرية رومر الاقتصادية للنمو الذاتي والاقتصاد القائم على المعرفة. فلقد أكدت نظرية رومر على أن التغير التكنولوجي حاسم وذو حرجية لقلب النمو الاقتصادي. وتُقسم المعرفة تبعا لرومر إلى مكونين تم تمثيلهما بواسطة المتغيرات، H و A حيثُ يُمثلُ H رأس المال البشري الناتج من تأثير تراكمي لنشاطات مثل التعليم والتدريب على رأس العمل. وتُمثل A الابتكار وبشكل أكثر تحديدا تعداد الابتكارات أو الأفكار.وقد اقترح رومر معادلة لتمثيل مكوني المعرفة هي:

$$A_t = \delta H_A A$$

حيث تُمثل A، عدد الأفكار الجديدة في زمن مُحدد(t)، والتي تُساوي رأس المال البشري الكلي الموظف في البحث، HA، مضروباً في($_A$)، وهي مجموع المخزون من الأفكار والابتكارات الموجودة أصلاً، وثابت الإنتاجية، δ (Romer, 1990). وبهذا يُمكن القول بأن الإطار النظري للاقتصاد القائم على المعرفة يعتمد على فكرة النظرية الاقتصادية (نظرية النمو الحديثة New Growth Theory) (Floud and Johnson, 2004)، ولقد أكدت هذه النظرية على أن التعليم والتقنية ينظر إليهما الآن على أنهما مركز النمو الاقتصادي وبذلك فهي، أي نظرية النمو الحديثة، ألقت الضوء على الدور الذي يلعبه التعليم في توليد الرأس المال المعرفي وفي إنتاج المعرفة الجديدة (Peter, 2001).

اقتصاد المعرفة: Knowledge Economy

لقد تزايد الاهتمام بالمدخل المعرفي، وتحديداً في الأطر النظرية المنبثقة عنه، والتي تُعالج موضوعات إدارية أو اقتصادية مع تنامي ظاهرة التغيير المتسارع في بيئة الأعمال، نتيجة لتضاؤل دور النظريات والمداخل التي كانت سائدة في وضع الحلول لمواجهة هذا التغيير، لا سيما بعد إدراك أهمية المعرفة بوصفها موجوداً مهماً في تحقيق أهداف المنظمة ودورها في التحول الكبير نحو الاقتصاد المعرفي الذي يُركز على الاستثمار في الموجودات الفكرية والمعرفية غير الملموسة أكثر من تركيزه على الموجودات المادية الملموسة، وازداد هذا الدور أهمية مع سيادة مفهوم عصر المعرفة الذي من متطلباته ألا تكتفي المنظمات بتوفير المعلومات، بل يجب التفكير مع المعلومات (World Information.1998).

تسميات كثيرة أُطلقت لتدل على اقتصاد المعرفة مثل اقتصاد المعلومات، واقتصاد الانترنت، والاقتصاد الرقمي، والاقتصاد الالكتروني، والاقتصاد الشبكي. وكل هذه التسميات تُشير إلى اقتصاد المعرفة وغالباً ما تُستخدم بطريقة متبادلة. وهو الاقتصاد الذي يدور حول الحصول على المعرفة، والمشاركة فيها، واستخدامها، وتوظيفها، وابتكارها، بهدف تحسين نوعية الحياة بمجالاتها كافة، من خلال الإفادة من خدمة معلوماتية ثرية، وتطبيقات تكنولوجية متطورة، واستخدام العقل البشري كرأس للمال، وتوظيف البحث العلمي، لإحداث مجموعة من التغييرات الإستراتيجية في طبيعة المحيط الاقتصادي وتنظيمه ليصبح أكثر استجابة وانسجاماً

مع تحديات العولمة وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات وعالمية المعرفة، والتنمية المستدامة بمفهومها الشمولي التكاملي

.(http://www.4uarab.com/vb/showthread.php?t=53747)

ولقد برز اقتصاد المعرفة كمفهوم أساسي للتطور في مختلف مجالات الحياة، وتم تطوير هذا المفهوم من قبل المجموعة الاقتصادية لآسيا والمحيط الهادي (APEG) عام ٢٠٠٠ ليشمل إنتاج المعرفة ونشرها واستخدامها كمحرك أساسي لتطوير الثروات والعمالة وتحصيلها عبر القطاعات الاقتصادية كافة، ويتطلب المضي وفق هذا المفهوم قدماً بناء مجتمعات ذات قاعدة معرفية مميزة (2002, www.abs.gov.au).

فاقتصاد المعرفة كذلك هو اقتصاد متعلق بالمجتمع، إذ أن نموه في أي مجتمع من المجتمعات يؤدي إلى زيادة حجم المعرفة لمتداولة والمستخدمة في مجالات العمل المختلفة .(OECD,2004)

ويُحدد باركلي Barclay & Murray (2002) اقتصاد المعرفة على أنه "دراسة وفهم تراكم المعرفة وحوافز الأفراد لاكتشاف، وتعلم المعرفة، والحصول على ما يعرفه الآخرون".

وتُعرفهُ مؤتمن على أنه" إحداث مجموعة من التغييرات الإستراتيجية في طبيعة المحيط الاقتصادي وتنظيمه ليُصبح أكثر انسجاما مع تحديات العولمة وتكنولوجيا المعلومات والاتصال وعالمية المعرفة، والتنمية المستدامة بمفهومها الشمولي التكاملي. فالمجتمع القائم على امتلاك زمام المعرفة وعلى المساهمة في خلقها وتعميقها وتطوير فروعها المختلفة، يكون مؤهلاً أكثر من غيره للسير في ركب التقدم ودخول عالم العولمة من أوسع أبوابها، على كافة الأصعدة الاقتصادية، والعلمية، والثقافية، والاجتماعية...إلخ" (مؤتمن، ٢٠٠٤).

في حين يعرفه بعض الاقتصاديين على أنه "الاقتصاد الذي يقوم على أساس إنتاج هذه المعرفة، واستخدام نتائجها وثمارها، أو بالأحرى استهلاكها بالمعنى الاقتصادي لمفهوم الاستهلاك. وبذلك تشكل المعرفة بمفهومها الحديث جزءا أساسياً من ثروة المجتمع المتطور ومن رفاهيته الاجتماعية" (خير الدين، ١٩٨٨).

ويُعرف اقتصاد المعرفة كذلك بأنه دمج للتكنولوجيا الحديثة في عناصر الإنتاج لتسهيل إنتاج السلع ومبادلة الخدمات بشكل أبسط وأسرع، ويُعرف أيضاً بأنه يُستخدم لتكوين وتبادل المعرفة كنشاط اقتصادي "المعرفة كسلعة". وقد عرف برنامج الأمم المتحدة الإنمائي الاقتصاد المعرفي بأنه:

نشر المعرفة وإنتاجها وتوظيفها بكفاية في جميع مجالات النشاط المجتمعي، الاقتصادي، والمجتمع المدني، والسياسة، والحياة الخاصة وصولاً لترقية الحالة الإنسانية بإطراد؛ أي إقامة التنمية الإنسانية بإطراد، ويتطلب ذلك بناء المقدرات البشرية الممكنة والتوزيع الناجح للمقدرات البشرية على مختلف القطاعات الإنتاجية (المحروق، ٢٠٠٩).

وإجمالاً فإن اقتصاد المعرفة يركز على المهارات الأساسية، ومهارات التفكير والتواصل والعمل كفريق ومحو الأمية المعلوماتية ومألوفات التعلم من خلال توليد واستخدام المعرفة. لذا يرى الاقتصاديون أن "الثروة الاقتصادية ستتولد في المستقبل من خلال استثمار المهارات والمعلومات والتكنولوجيا. وتوظيف المعرفة وتوليد منتجات(موظفات) وخدمات وتكنولوجيات جديدة لها دلالاتها المنظمية. وبهذا فهو يؤدى، أي اقتصاد المعرفة، إلى ظهور مجتمع المعرفة الذي تتوفر فيه "لغات مشتركة" و"قيم مشتركة" و"مؤسسات ديمقراطية " و"ثقافات سياسية" و"تمايز متزايد". (Tuyean, 2001).

ولقد طرحت تلك التغيرات الجذرية الهامة منذ بدايات القرن الحادي والعشرين العديد من التحديات والفرص، وليست البلدان العربية والخليجية بعيدة عن هذه التغيرات، فضلاً عن تعاظم أهمية المعرفة - والتي تُعتبر التكنولوجيا أحد عناصرها - في الاقتصاد حتى أصبحت سمة اقتصاد القرن الحادي والعشرين هي الاقتصاد المبني على المعرفة Knowledge-Based Economics . وهذا يعني أن مجتمعات الغد ستكون قائمة على المعرفة وهيمنتها. ويُعتبر التعليم أهم مصادر تعزيز التنافس الدولي، خاصة في مجتمع المعلومات. وذلك على اعتبار أن التعليم هو مفتاح المرور لدخول عصر المعرفة وتطوير المجتمعات من خلال تنمية حقيقية لرأس المال البشري الذي يُعتبر محور العملية التربوية. ويعني ذلك "أن مجتمع واقتصاد المعرفة مرتبط بمفهوم مجتمع التعليم والذي يُتيح فرص للفرد يتعلم كيف يعرف، ويتعلم بهدف أن يعمل، ويتعلم لكي يعيش مع الآخرين، وأخيراً يتعلم لكي يُحقق ذاته" (ديلور، ١٩٩٦) و(القداح،٢٠١١).

وبالتالي يُمكن القول بأن التحدي المطروح اليوم أمام البلدان العربية - والتي ما زال أغلبها يعتمد على نظم التعليم التقليدية - هو مدى النجاح في الوصول إلى الاستثمار الأمثل للتكنولوجيا بهدف الارتقاء بنوعية التعليم وتوسيع انتشاره، وتحقيق تعميم المعرفة، دون أن يكون ذلك على حساب نوعية التعليم أو على تكلفته الفعلية. كما أن من أهم التحديات التي تواجه التعليم في مجتمع المعلومات، المقدرة على استكشاف الطرق الجديدة للتعليم- مثل التعليم الالكتروني، والتعليم عن بُعد، والتعليم المستمر، والتعليم المفتوح- واستنباط حلول تستند إلى معرفة جي دة للوسائل التكنولوجية، والوسائط الحديثة المستخدمة في التعليم، وفهم نقاط القوة والضعف في التطبيقات التكنولوجية الحديثة (جمعة، ٢٠٠٩).

سمات اقتصاد المعرفة

هناك مجموعة من السمات التي يتميز بها اقتصاد المعرفة والتي أصبحت السمة الغالبة للاقتصاديات التي دخلت في طور التحرر من القيود القديمة والدخول في عصر الانترنت والتجارة الالكترونية والبنوك التجارية ويُمكن إجمالها كالتالي:

- الاعتماد بصورة أساسية على **الاستثمار في الموارد البشرية**، على اعتبار أن رأس المال الفكري والمعرفي، هو الذي يُميز الاقتصاد المعرفي بما فيها من استخدام واسع للبحوث والدراسات التطبيقية التي يقوم بها خبراء ذوو كفاءات هائلة.
- ولذلك فإن **البنية التحتية المبنية على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات** تسهل نشر وتجهيز المعلومات والمعارف وتكييفه مع الاحتياجات المحلية، وتُعدّ البنية التحتية لتقانة المعلومات والاتصالات لبـــلد ما العامل الأهم في تحديد مقدرته على الانتقـــال إلى الاقتصاد العالمي المبني على المعرفة وتشكل كثافة الخطوط الهاتفية- الثابتة والنقالة وانتشار الحواسيب الشخصية ومدى استخدام الإنترنيت من المؤشـــرات الأساسية لهذه البنية التحتية. والجدير بالذكر أن تقنيات المعلومات والاتصال لا تعمل منفردة بل تعمل معًا، لذلك فنموها يؤدي إلى نمو في القطاعات الأخرى من الاقتصاد(محي الدين، ٢٠٠٦).
- إضافة إلى، **حوافز تقوم على أسس اقتصادية قوية** تستطيع توفير كل الأطر القانونية والسياسية التي تهدف إلى زيادة الإنتاجية والنمو.

- ويتميز الاقتصاد المبني على المعرفة بخاصية **الابتكار**، وهو نظام فعال من الروابط التجارية مع المؤسسات الأكاديمية وغيرها من المنظمات التي تستطيع مواكبة ثورة المعرفة المتنامية واستيعابها وتكييفها مع الاحتياجات المحلية،
- وهذا ما أدى إلى الاعتماد على القوى العاملة المؤهلة والمتخصصة والمدربة على التقنيات الجديدة، وهو ما أكدت عليه العديد من الدراسات الحديثة للاقتصاديات المتقدمة (بلقاسم وطوباش،٢٠٠٥ والبكري،٢٠٠٥، والأسكو،٢٠٠٣)، حيث أوضحت أن قطاع المعلومات هو المصدر الرئيسي للدخل القومي. وهذا التحول إلى العمل في حقل المعلومات يستتبعه فكرة العمل عن بُعد Teleworks، وهو ما أدى إلى ظهور طبقة أو فئة مهنية جديدة لها وزنها في فئة العاملين في المعلومات.
- انتقال النشاط الاقتصادي من إنتاج وصناعة السلع إلى إنتاج وصناعة الخدمات المعرفية، نتيجة لتقارب العديد من هذه الصناعات مثل علوم الحاسب والاتصالات وصناعة المحتوى والنشر وتسجيل الصوت والوسائط. وتهدف هذه السياسات إلى جعل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات أكثر إتاحة ويسر، وتخفيض التعريفات الجمركية على منتجات(موظفات) تكنولوجيا وزيادة المقدرة التنافسية للمؤسسات الصغيرة والمتوسطة.
- **والتعليم**، وهو أساسي للإنتاجية والتنافسية الاقتصادية. ويتعين على الحكومات ان توفر اليد العاملة الماهرة والإبداعية أو رأس المال البشري القادر على إدماج التكنولوجيات الحديثة في العمل وهم عمال وصناع معرفة وقدرة على التساؤل والاستيعاب للتكنولوجيا الحديثة بكل تفاصيلها، أي الربط بين البنية المجتمعية الداعمة والمجتمع المتعلم للحصول على أفضل نتيجة ممكنة من العمال المهرة (الشمري والليثي،٢٠٠٨). وتنامي الحاجة إلى دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات فضلاً عن المهارات الإبداعية في المناهج التعليمية وبرامج التعلم مدى الحياة.

وفي هذا الإطار يبرز النظام التعليمي كأهم مُحرك لإحداث تغير جذري وثورة حقيقية في نمط الحياة والتفكير، فالأجيال الصاعدة دائماً هي الأقدر على تحقيق نقلة نوعية إن توافرت لها سبل ووسائل التغيير. كما يُعدُ التعليم بوابة مجتمع المعرفة، وأحد ركائزه الهامة وأحد جوانبه المُشرقة. ويوفر التعليم أفضل الوسائل لكسر القيود التي كانت تُعيق الإطلاع على المنجزات العلمية والمعلومات التقنية الحديثة (جمعة، ٢٠٠٩).

لذا فإن اعتماد التعليم والتدريب المستمرين على الأساليب العلمية المتقدمة، يضمن للعاملين مستويات عالية من التدريب ومواكبة التطورات التي تحدث في ميادين المعرفة (مؤتمن،٢٠٠٣). لذا فإن إن اقتصاد المعرفة يقود إلى "اقتصاد التعلم" (Learning Economy) حيث يكون المجتمع قادراً على الوصول إلى المعرفة العالمية واستخدامها بإبداع للتواصل مع الآخرين، بما يُمكن الأفراد والمؤسسات والأقطار المعنية بهذا الاقتصاد من توليد ثروة معرفية في ضوء مقدرتهم على التعلم والمشاركة في الإبداع. لذا يجب أن يكون التركيز في التعليم الرسمي على تعليم الناس كيفية التعلم وكيفية الاستمرار في ذلك (World Bank, 1999).

- تفعيل عمليات البحث والتطوير كمحرك للتغيير والتنمية، لما لهذه العملية من صدى كبير في التأثير على خطى التقدم في مجالات المعرفة والبحث عن طرق جديدة وبديلة لسير العمليات الاقتصادية (الرشيد، ١٩٨٩). حيث تواجه عملية ترويج نتائج البحث والتطوير صعوبات وعقبات أساسية بسبب ضعف الروابط بين مؤسسات البحث والتطوير وقطاعات المجتمع الإنتاجية وقصور ملحوظ في ممارسة النشاطات الابتكارية، وبقي الجزء الأكبر من الإنجازات البحثية والتطويرية والإبداعية التي تتم في مؤسسات البحث والتطوير العربية غير مكتمل من حيث الوصول إلى حيز الاستثمار (تقرير التنمية الإنسانية للعام ٢٠٠٣). ومما لاريب فيه، أن التوقعات تُشير إلى النمو والتطور في المستقبل يتجه نحو التحول المتزايد لاقتصاديات الدول المتقدمة لأن تكون اقتصاديات قائمة على المعرفة (نجم،٢٠٠٨).
- ارتفاع الدخل لصناع المعرفة كلما ارتفعت وتنوعت مؤهلاتهم وكفاءتهم، وهذا ما دفع العديد من أصحاب الكفاءات والخبرات إلى العمل بشكل مستمر من أجل تطوير إمكاناتهم بما يعكس في النهاية على مدخلاتهم .

وفي النهاية وعند مقارنتنا لمفهوم مجتمع المعرفة بمفهوم اقتصاد المعرفة، فإن الأول يتضمن فكرة أن المجتمع يُقيم ويُثمن المواطنة المثقفة. بينما يتضمن الثاني فكرة أن المجتمع يُقيم ويُثمن المواطنة التي تتعلم لتصبح منتجة اقتصادياً. وعلى هذا فإن اقتصاد المعرفة يأخذ وجهة نظر اقتصادية لمعرفة على أنها شئ يمكن امتلاكه واستثماره من قبل الأفراد والمجموعات دون اعتبارها نتاج جهود مشتركة وجزءاً من نمط اكتشاف يعتمد على معرفة قام الآخرون بتطويرها والإسهام فيها.

مكونات اقتصاد المعرفة:

وهي عناصره التي تدعمهُ وتثبت وجودهُ كاقتصاد قوي وتُسهم بوجودها في أي اقتصاد بأن تضعهُ ضمن الاقتصاديات المتقدمة، وهي:

- بنية مجتمعية داعمة من الكوادر المدربة عالية التأهيل،
- والربط الواسع ذو الحزمة العريضة من خلال استخدام شرائح واسعة من السكان للانترنيت،
- ومجتمع متعلم،
- وعمال وصناع معرفة وهم نتاج الربط بين البنية المجتمعية الداعمة والمجتمع المتعلم" لديهم المقدرة على التساؤل والربط"،
- والوصول للانترنيت،
- ومنظومة بحث وتطوير وعلم وتكنولوجيا للإبداع والابتكار (الشمري والليثي، ٢٠٠٨) و(http://www.itu.int/wsis/docs/cairo/declaration-ar.doc).

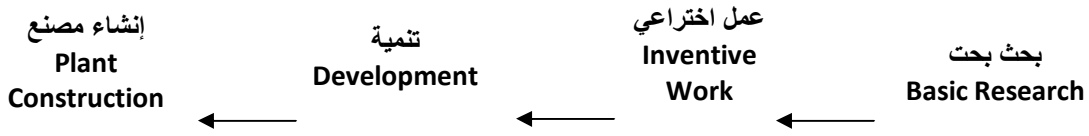
ولقد أضافت رسا دوجليني (Daugeliene (2005 إليها في استعراضها لدعائم اقتصاد المعرفة عوامل هامة والموضحة في الشكل(١٩)، ومنها والمؤثرة بشكل مباشر سياسة الإدارة الفعالة للدولة في خلق عوامل مُحفزة أو مُقيدة، والتي تُتيح أو تمنع تقدم اقتصاد المعرفة (Daugeliene,2005).

ويُشير الهاشمي والعزاوي إلى مكونات للاقتصاد المعرفي التي تتمثل في:١) عمليات المعرفة "الإنشاء والتقاسم والتعلم والتطبيق وإعادة الاستخدام"؛٢) المعرفة بأنواعها الصريحة وهي موضوع تكنولوجيا المعلومات والرقميات والانترنيت؛ والضمنية وهي التي تبقى في رؤوس الأفراد وتعمل في تفاعلاتهم السياقية. وكلاهما ضروري في إنشاء الثروة في اقتصاد المعلومات.؛٣) الأصول البشرية واللاملموسات؛٤) والخصائص والقواعد الجديدة للمعرفة (الهاشمي والعزاوي،٢٠٠٧).

ركائز (دعائم) الاقتصاد المعرفي: Pillars of Knowledge Economy

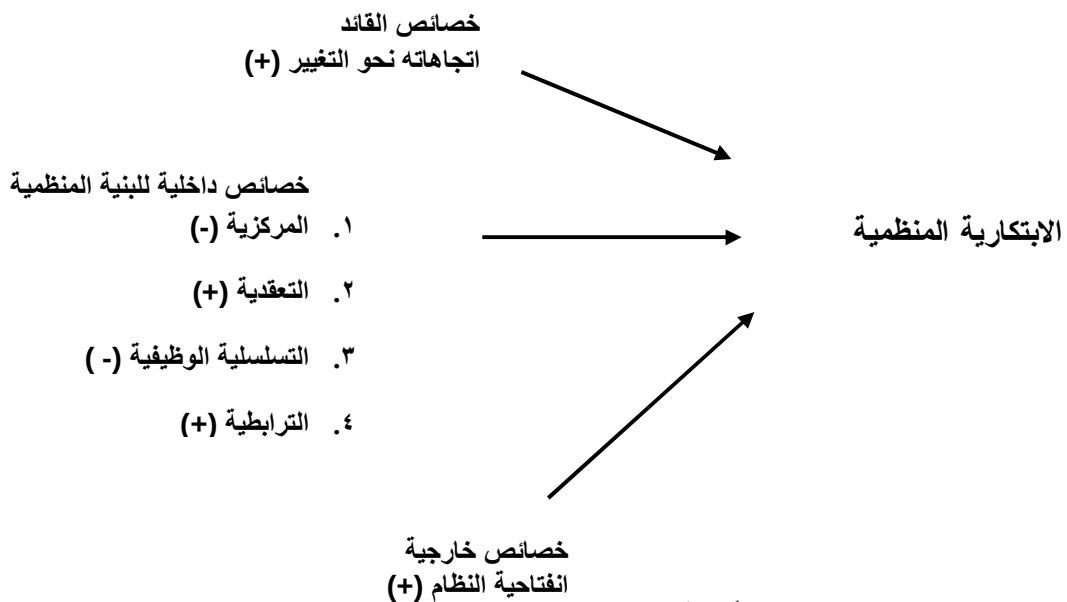
يستند الاقتصاد المعرفي في أساسه على أربعة ركائز (Four pillars) وهي على النحو التالي: (المحروق، ٢٠٠٩) و (Lopes, Martins and Nunes ,2005).

١. **الابتكار Innovation (البحث والتنمية R & D)**: نظام فعال من الروابط التجارية مع المؤسسات الأكاديمية وغيرها من المنظمات التي تستطيع مواكبة ثورة المعرفة المتنامية واستيعابها وتكييفها مع الاحتياجات المحلية. ويُعرف الاقتصاديون الابتكار على أنه متاجرة الشركات بالاختراع (Godin, 2008). ولقد اعتبر ماكلوب Machlup أن جمع البحث البحت، والبحث التطبيقي، والتنمية كتعريف لـــ R&D أو الابتكار غير ملائم، وأنه يُفضل تصنيفا معتمدا على أنموذج خطي ذو مراحل أربعة كما يُظهره الشكل (٢٠):



الشكل ٢٠. الأنموذج الخطي ذو المراحل الأربعة للابتكار(Machlup, 2008: 6)

ويُظهر أنموذج روجرز (1995) Rogers للمتغيرات المستقلة المتعلقة بالإبتكارية المنظمية كما في الشكل(٢١) ثبات الارتباط الإيجابي بين حجم المنظمة وابتكاريتها، وكذلك ارتباطها بسمات القائد، والخصائص الداخلية للبنى المنظمية مثل المركزية، والتسلسلية الوظيفية، وخصائصها الخارجية مثل انفتاحية النظام.



الشكل٢١. أنموذج روجرز للابتكارية المنظمية (Rogers, 1995: 6)

٢. **التعليم Education**: وهو من الاحتياجات الأساسية للإنتاجية والتنافسية الاقتصادية. حيث يتعين على الحكومات أن توفر اليد العاملة الماهرة والإبداعية أو رأس المال

البشري القادر على إدماج التكنولوجيات الحديثة في العمل. وتنامي الحاجة إلى دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات فضلا عن المهارات الإبداعية في المناهج التعليمية وبرامج التعلم مدى الحياة.

٣. **البنية التحتية المبنية على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات Information and Communication Technology Infrastructure**: التي تسهل نشر وتجهيز المعلومات والمعارف وتكييفه مع الاحتياجات المحلية، لدعم النشاط الاقتصادي وتحفيز المشاريع على إنتاج قيم مضافة عالية.

٤. **الحافز الاقتصادي والنظام المؤسسي أوالحاكمية الرشيدة Economic Incentive and Institutional Regime**: والتي تقوم على أسس اقتصادية قوية تستطيع توفير كل الأطر القانونية والسياسية التي تهدف إلى زيادة الإنتاجية والنمو. وتشمل هذه السياسات التي تهدف إلى جعل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات أكثر إتاحة ويسر، وتخفيض التعريفات الجمركية على منتجات(موظفات) تكنولوجيا و زيادة المقدرة التنافسية للمؤسسات الصغيرة والمتوسطة.

وتحت كل ركيزة من هذه الركائز، تأتي مؤشرات أخرى ضمنية، تُقاس أيضاً من درجة الصفر (٠) إلى درجة العشرة (١٠). ويُشار إلى أن ماكلوب Machlup هو من قام بتجميع تلك المؤشرات ضمن إطار سياسي وتحت مسمى: الإنتاجية Productiveness، أوكفاية نظام البحث Efficiency of the Research System (National Science Board,1973).

وهناك ست حالات لعرض وتحليل نتائج هذه المؤشرات وهي كالتالي:

- **بطاقة النتائج الأساسية (Basic Scorecard)**: وتتضمن أربعة عشر (١٤) متغيراً كمقاييس تقريبية لقياس أداء الدول في مجال اقتصاد المعرفة بناء على الركائز المذكورة أعلاه، ولاحتساب معاملي أو مؤشري المعرفة (KI-Knowledge Index) واقتصاد المعرفة (KEI-Knowledge Economy Index).
- **بطاقة النتائج العادية (Custom Scorecard)**: وتسمح باختيار أي من المتغيرات الثلاثة والثمانين (٨٣) ومقارنة ما لا يزيد على ثلاث (٣) دول في آن واحد، باستخدام بيانات أحدث سنة متوفرة.

- **مؤشرا المعرفة (KI) واقتصاد المعرفة (KEI)**: وتُعطي ملخصاً عن المؤشرات الأخرى.
- **مقارنة زمنية (Overtime-Comparison)**: وتُظهر تطور الدول من عام (١٩٩٥م) إلى أحدث سنة متوفرة.
- **مقارنة بين الدول (Cross-Country Comparison)**: وتسمح باستعمال الرسوم البيانية لمقارنة مؤشرات المعرفة واقتصاد المعرفة، ومساهمة كل منها في تحديد الاستعداد العام للمعرفة.
- **خارطة العالم (World Map)**: وتظهر خارطة العالم مُرمزة (coded) بالألوان عن وضع الدول واستعدادها بالنسبة لاقتصاد المعرفة من ١٩٩٥م وإلى أحدث سنة.

وتحتل البحرين الترتيب الخامس (٥) بين الدول الإسلامية والترتيب الثاني والخمسين (٥٢) بين دول العالم بمؤشر اقتصاد المعرفة وقدره ٥,٥٨ من ١٠. والأمر اللافت للانتباه هنا، هو أن البحرين فقدت ترتيبها السابق الرابع والثلاثين (٣٤) التي كانت تحتله عام ١٩٩٥ م ونزلت إلى الترتيب الثاني والخمسين (٥٢) فاقدة بذلك ثماني عشرة (١٨) مرتبة. والتفسير الجزئي لهذه الملاحظة يكمن في أن عدد الدول التي كانت مُدرجة في الترتيب عام (١٩٩٥م) هي أقل من التي حسب على أساسها ترتيب (٢٠٠٧م) أو بمعنى آخر، ربما أُضيفت إلى القائمة عدة دول ذات مستوى معرفي أعلى، لم تكن مُدرجة في السابق (شاشي، ٢٠٠٨).

اقتصاد المعرفة وتكنولوجيا المعلومات:

لقد قدمت تكنولوجيا المعلومات الكثير إلى البشرية، فلم يعد يوجد مكان بعيد أو منعزل على سطح الكرة الأرضية عن شبكات المعلومات والاتصالات، فأصبح العالم أجمع قرية صغيرة أو كما يقال قرية إلكترونية. وأصبح العصر الذي نعيشه يطلق عليه مسميات كثيرة: عصر المعلومات، عصر الانفجار المعلوماتي، عصر المعلوماتية.... الخ.

وشهد القرن الحادي والعشرين مرحلة جديدة من التغيرات في كثير من ميادين الحياة، ومن أبرزها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التي تولد عنها ما يطلق عليه الموجه الثالثة والتي أدت إلى تغييرات جذرية في المعلومات والحاسبات والذكاء الاصطناعي.

وأكد الكثير من المفكرين والباحثين على التأثير الهائل لتكنولوجيا المعلومات والاتصال على العمليات التربوية في جميع مستوياتها، ومختلف عناصرها، ومساهمتها الكبيرة في تحسين التعليم والتعلم وتنمية الموارد البشرية للعيش في بيئة التنافس العالمي. ولقد استجابت الكثير من الدول والنظم التربوية لهذه التوجهات العالمية فوضعت ثورة المعلومات والاتصالات وانعكاساتها على جميع جوانب حياة الطالب وبناء اقتصاد المعرفة أولى المتغيرات التي تؤخذ بالاعتبار في سياسة تطوير المناهج وتحديث محتواها (الزبون وعبابنه، ٢٠١٠).

وتميزت نهايات القرن الماضي وبدايات الألفية الثالثة بتوجّه دول العالم أجمع تقريباً نحو إصلاح نظمها التربوية بما يتلاءم والتحديات التي أفرزتها حركة العولمة بتأثير التنامي السريع والضخم لإمكانات تقنية المعلومات والاتصال، التي أحالت عالم مترامي الأطراف بثقافاته وأجناسه ولغاته المختلفة إلى قرية كونية. هذه التحديات بأبعادها المختلفة: سياسية واقتصادية وثقافية واجتماعية وتربوية، مثلت للقيادات السياسية والتربوية على السواء مبررات كافية لرصد الموازنات وحشد المصادر البشرية وغير البشرية لأحداث تحول في الأنموذج التربوي: من أنموذج المجتمع المدرسي المغلق المعتمد على الكتب الدراسية والمعلم بوصفها مصادر وحيدة للمعرفة، إلى أنموذج متعدد المصادر ومجتمع مدرسي مفتوح يشبه بيئات العمل، حيث يعمل الطلبة تعاونياً على البحث عن حلول لمهام تعلم أصيلة .

ورغم اختلاف مفردات الإصلاح المدرسي وآلياته إلا أنه إصلاح معتمد على التقنية (Technology-Based Educational Reform). وإذا كانت دواعي هذا الإصلاح تتفاوت من حالة إلى أخرى،إلا أن هناك اتفاق عام حول ضرورة استجابة النظم التربوية للتغيرات التي يشهدها العالم في مستهل الألفية الثالثة. التحديات كبرى،والنظم التربوية أجمع تقريباً تحاول إيجاد أنموذج بديل للنظام التربوي التقليدي، فمن مطالب بتغييرات جزئية إلى مطالب بتغييرات شاملة، ومن باحث عن مدرسة ذكية إلى مطالب بمدرسة إلكترونية، وثالث بمدرسة متعلمة، ورابع بمدرسة افتراضية، وغيرها من هذه المفردات. الظروف مختلفة والرؤى متعددة ولكن يجمعها هدف واحد: نظام تربوي جديد يستجيب للتحديات الراهنة ويستبق التفكير في المستقبل" (الصالح،٢٠٠٥).

ولقد لعبت التكنولوجيا دورًا بارزًا في التحول الاقتصادي والنمو الاجتماعي والتغيير الشامل لكل نواحي الحياة. كما اعتبرت العنصر الأكثر أهمية في الإنتاج والاستثمار، بل

اعتبرت موردًا ثريًا لكثير من الدول وتكلفة عالية لدول أخرى، ولا تقتصر التكلفة على الأجهزة والمعدات فحسب، بل وعلى البرمجيات والنظم الجاهزة والصيانة والتدريب.

وأسهمت الانجازات الهائلة التي شهدها مجال تقنيات المعلومات والاتصالات السريعة في ربط أجزاء العالم وإحداث تحول كامل فيه والإسراع بعملية العولمة وتشابك علاقات الاعتماد المتبادل بين الدول. وتعرف تكنولوجيا المعلومات على أنها: "جميع أنواع التكنولوجيا المتقدمة (الأجزاء المادية للحاسوب وملحقاته، والبرمجيات، والشبكات، والاتصالات، وقواعد البيانات، والإجراءات، والأفراد) التي تستخدم في الاستحواذ على البيانات والمعلومات، وتنظيمها ونقلها وخزنها وكذلك معالجتها ونشرها ومشاركتها، داخل المنظمة وخارجها، مع إمكانية استرجاعها وتحديثها من اجل تحسين وتطوير ومشاركة موارد نظم المعلومات في المنظمة وصولاً لتحقيق أهداف المنظمة بفاعليه" (الخناق،٢٠٠٨) .

وفي العصر الحاضر ازدادت أهمية التكنولوجيا العالية جدًا لتحصل نقلة سريعة نحو عنصر آخر أكثر أهمية، وهو العنصر البشري ولتصبح معه التكنولوجيا وسيلة تساعد في إدارة معرفته. لقد أصبحت المعرفة المتمثلة بالخبرة الإنسانية والقيم والمعتقدات والمهارات حاليًّا من أكثر العناصر فاعلية وتأثيراً في عصر اكتسب تسميته من سيادتها. وبالفعل تعد المعرفة حاليًّا من أنفس الموارد التي تعتمدها المؤسسات في الإنتاج أو في تقديم خدماتها.

وقد سارعت الشركات والمؤسسات الدولية إلى التكيف لكي تستفيد من الفرص التي أتاحتها لها ثورة المعلومات، غير أنها أولت اهتماماً أقل للآثار الناجمة عن ذلك في مجال تنمية الموارد البشرية. وبينما يشهد العالم تحولاً نحو نظام اقتصادي جديد قائم على المعرفة والإبداع الإنساني، أصبحت تنمية الموارد البشرية عاملاً مهماً في تعزيز المقدرات الإنتاجية والتنافسية للأمم. وهناك إدراك متزايد بأن المعرفة والمهارات البشرية ورأس المال الفكري تُعد مكونات حيوية لاقتصاد المستقبل ومفاتيح للنمو الناجح للمؤسسات.

وعلى صعيد المنظومة التربوية، توقع مرزوق (٢٠٠٥) تغير شكل ومضمون الإدارة التربوية عند إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في العملية التعليمية التعلمية لتصبح:

- مهتمة ببناء وإدارة قواعد البيانات والمعلومات لتساهم بشكل فاعل في حسن اتخاذ القرار .
- إدارة ذاتية لا إدارة مركزية أو لامركزية بخطوط اتصال مفتوحة بين الإداريين والمعلمين والطلبة وأولياء الأمور.

- مهتمة بالجودة الشاملة لجميع مكونات المنظومة التعليمية. "فلقد أصبح المجتمع العالمي ينظر إلى الجودة الشاملة والإصلاح التربوي بإعتبارهما وجهين لعملة واحدة" (البنا، ٢٠٠٦).
- تقيس كفاءة المعلم بمقدرته وقابليته للتدريب وتطوير أدائه واستخدام تقنية المعلومات والاتصال في تدريسه، وأن تستمر صلاحية إجازته المهنية لممارسة التعليم مدى الحياة (الزبون وعبابنه، ٢٠١٠).

ولقد دخل اقتصاد المعلومات الذي بشرت به ثورة المعلومات مرحلة جديدة من النضج في العقد الماضي، ففي الوقت الذي يُركز فيه اقتصاد المعلومات على معالجة البيانات والتقنيات وسرعة الاتصال، فإن امتلاك وسائل المعرفة بشكل موجه وصحيح واستثمارها بأبعادها العلمية الدقيقة من خلال الاستخدام الكثيف للمهارات وأدوات المعرفة الفنية و الابتكارية والتقانة (التكنولوجيا) المتطورة لا بد وان يشكل إضافة حقيقية للاقتصاد الوطني وقاعدة للإنطاق نحو التحول إلى الاقتصاد المبني على المعرفة Knowledge – Based Economy .

إن التوجه المعاصر من قبل العلماء والباحثين نحو اعتبار المعرفة ذات قيمة وإنها أصبحت العنصر الرئيسي من بين عناصر الإنتاج يلقي الضوء على جانب آخر من المعرفة يتعلق بكيفية إدارتها Knowledge Management (عباس وسيفو،٢٠٠٥). وبذلك فهو يُركز على قيمة المقدرات الفكرية لدى الفرد، وينظر إلى الإنسان بوصفه منتجاً للمعرفة؛ وهي مورد تعتبره الشركات والدول على حد سواء مصدر قوة. وهذا التحول في التركيز يجعل من الفرد حجر الاقتصاد، ويلقي على كاهل العامل أولاً مسؤولية تزويد نفسه بالمعرفة، وعلى كاهل الشركات ثانياً مسؤولية إعادة تنظيم رأس المال الفكري لدى الإنسان، وعلى الحكومات أخيراً مسؤولية توفير البنية الأساسية المطلوبة وصياغة سياسات التعليم والعمل والأسواق التي تُعزز المعرفة بوصفها مصدراً للثروة القومية.

في إطار هذا الاقتصاد الناشئ تُعتبر"المعرفة" و " العمال المعرفيون" مفهومين أساسيين؛ إذ " تُعتبر المعرفة مورداً رئيسياً بالنسبة للمؤسسات ومصدراً من مصادر الثروة وميزة تنافسية للأمم" (The Blackwell Encyclopedia Dictionary of Management and Information Systems,1998)...ولأن التكنولوجيا نظام قيم، تنتج وفق قيم، وإن أمكن استيراد تقنياتها فليس من الهين نقل المعرفة والثقافة الكامنة فيها (اليحياوي، ٢٠٠١). لذلك فلا يُمكن لتقنيات المعلومات بمفردها إيجاد بيئة مبنية على المعرفة، كما لا تستطيع التقنية أن تعمل في

فراغ، وإنما تحتاج إلى إستراتيجيات وعمليات مُساندة، وإلى معايير ثقافية وسلوكية لرفع مستوى فاعليتها وتأثيرها. وحتى مع سهولة الحصول على المعلومات من الكتب إلا إنها لا تكفي؛ فالعديد من أشكال المعرفة المهمة خاصة بكل نوع من الأشخاص ولا يُمكن تنظيمها في هيئة معلومات واضحة جلية. وتُعدّ المعرفة الضمنية شكلاً مهماً من أشكال المعرفة؛ بما في ذلك جوانب مثل الرأي القائم على التجربة، والبصيرة الممتزجة بالخبرة، والذكاء والفطنة، والشخصية والأسلوب، والحس الإدراكي، وبقية المقدرات الشخصية الأخرى. ولا يُمكن تحويل هذه الصفات الإنسانية إلى حروف رقمية؛ ولذلك فإنها عظيمة القيمة.

إن مجرد ممارسة حركات العمل الصحيحة لا يضمن النجاح، ويتوقف الكثير من الأمور على معرفة المبادئ وإدراك المفاهيم الأساسية والاستجابة الذكية للبيئة السائدة، ومن ثم فإن أي نظام فعال لإدارة المعرفة يجب أن يشتمل على الاستخدام المناسب لنوعي المعرفة الصريحة والضمنية، سواء لأغراض إستراتيجية أو تكتيكية.

عوامل التحرك نحو اقتصاد المعرفة في المؤسسة التربوية:

وبالنظر إلى ما عرضته الباحثة من تغيرات وتطورات علمية وتكنولوجية وخاصة ما يتعلق منها بتكنولوجيا المعلومات والاتصال، والاتجاهات الاقتصادية المبنية على المعرفة، فلقد أصبح الفكر الإداري يعرف اتجاهات وتطورات جديدة مواكبة ومسايرة لتلك التغيرات والتطورات التكنولوجية، والتي ظهرت في شكل أفكار ونماذج فكرية تُعبر عن تطور الفكر الإداري فعلى خلاف العصور السابقة بدأت أهمية المعرفة ودورها في إتمام الأنشطة، وزادت معها أهمية الإبداع والابتكار والمنتجات(موظفات) الفكرية كضرورة للبقاء سواء بالنسبة للأفراد أو المنظمات أو المجتمعات.

ويُعرف الابتكار بأنه أفكار تتصف بأنها جديدة ومفيدة و متصلة بحل مشكلات معينة أو تجميع أو إعادة تركيب الأنماط المعرفية من المعرفة في أشكال فريدة (الصحن،٢٠٠٠). أو يتمثل في التوصل إلى حل خلاق لمشكلة ما أو فكرة جديدة (جلدة وعبوي، ٢٠٠٦). أما الإبداع فيتعلق بوضع هذه الفكرة الجديدة موضع التنفيذ على شكل عملية أو سلعة أو خدمة تقدمها المنظمة لزبائنها أو المتعاملين معها (الشيخ، ٢٠٠٤).

ومن هذا المنطلق يمكن القول أن الابتكار هو عملية خلق أو تقديم فكرة جديدة لغرض تطوير سلعة أو خدمة أو طريقة عمل معينة بغض النظر عن تطبيق هذه الفكرة.أما الإبداع

فيشير إلى العملية التي يتم فيها نقل الفكرة الجديدة إلى الواقع العملي بحيث يؤدي ذلك إلى إنتاج سلعة أو تقديم خدمة أو أي نشاط وبشكل فعلي، أي الإبداع هو المرحلة اللاحقة للابتكار.

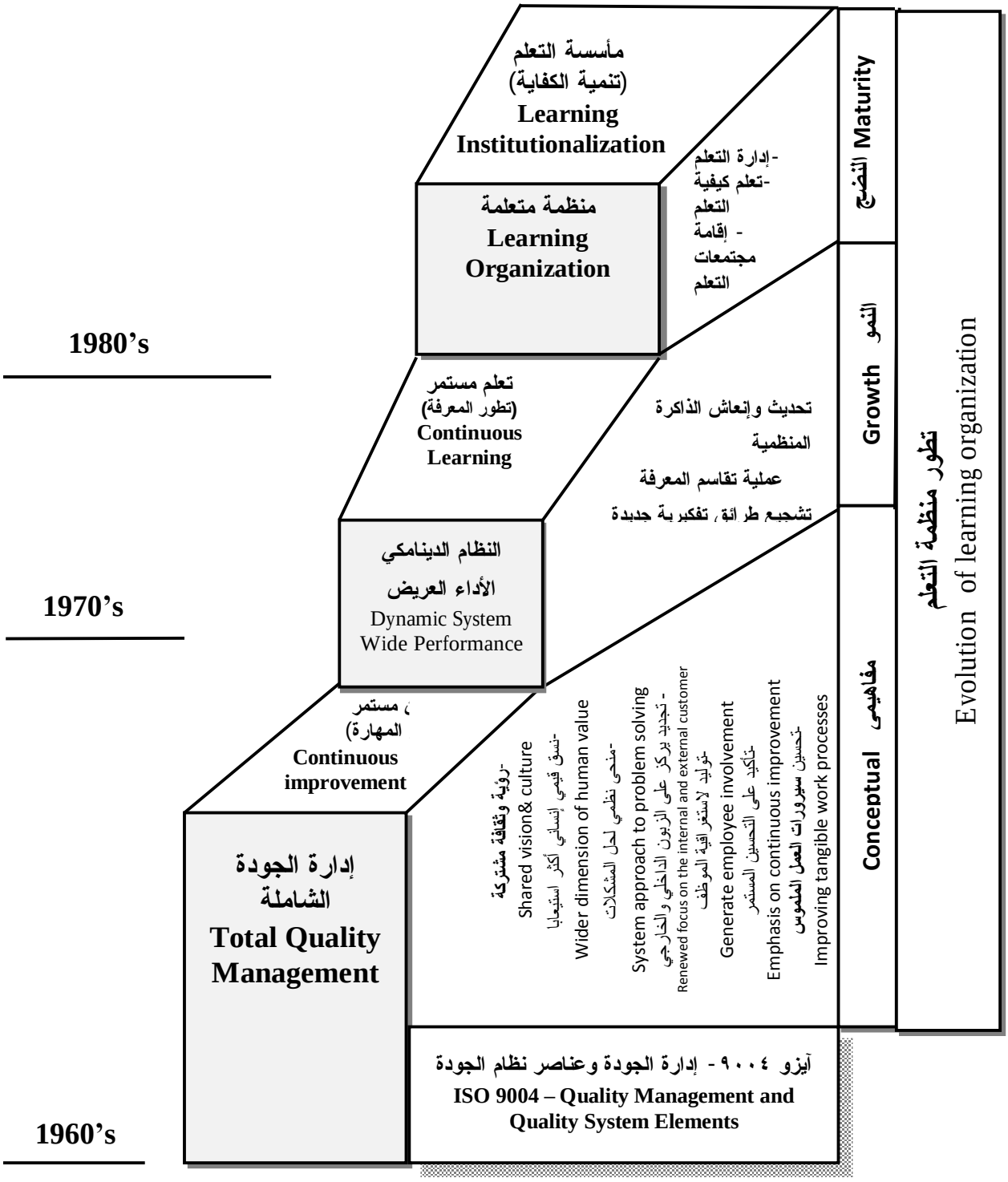
وبذلك فقد تولد عن ذلك نمط حياة جديد مرتكز بالأساس على المعلومات والمعارف، فأصبحت بذلك المجتمعات بفضل تكنولوجيا المعلومات والاتصال ذات صبغة جديدة من حيث العلاقات التي تربط بين أفرادها وكياناتها الاجتماعية، الأمر الذي قاد تلك المجتمعات لتكون مجتمعات معرفية (عبدالله، ٢٠٠٧)، مؤسساتها ناجحة بما تتمتع به من مرونة، وحفاظها على مقدرتها التنافسية بما يتوافر لديها من فريق يتمتع بالدينامية والإبداع.

غير أنه من الضروري جداً للمؤسسات لكي تتكيف مع التغير المستمر، وتبقى منافسة وناجحة من أن تصبح مؤسسات " تعلمية " كما يُعرفها ديفيد جارفن David Garvin (2000) بقوله: "المؤسسة التعلمية هي مؤسسة تملك مهارة إبداع المعرفة واكتسابها وتفسيرها ونقلها والاحتفاظ بها، وتعدل سلوكها بصورة هادفة بحيث ينم عن معرفة وبصيرة نافذة".

والمؤسسة أو المنظمة المتعلمة هي تلك التي تتغير بشكل مستمر وتتطور وتتقدم بشكل دائم، وذلك بالتعلم من تجاربها وخبراتها التي تتكون من خبرات أعضائها. والمنظمة المتعلمة. كما يؤكد بيتر سينج Senge (1990) على مقومات أساسية محورها ثقافة المؤسسة وقيمها التي ترتكز على العناصر التالية

١. المعلومات وأهميتها في التعلم.
٢. روح الفريق وأهميته في التعلم الجماعي الذي يضاعف التعلم الفردي.
٣. *التمكين* وهو الذي يحرر العامل من أي قيود تمنعه من التعلم والمشاركة.
٤. المشاركة التي هي جوهر عملية التعليم والتعلم.
٥. والقيادة التي تحمل الرؤية نحو مؤسسة متعلمة متطورة باستمرار.

وأظهرت دراسة حافظ وعبد المجيد (٢٠٠٣) وجود رابطة مفاهيمية بين إدارة الجودة الشاملة، والتعلم المنظمي، والإبداع لبقاء المنظمة وإستمراريتها في عصر اقتصاد المعرفة كما يُظهرها الشكل (٢٢)، وأن عملية الإبداع في المنظمة تعتبر ضرورة لتأهيل انتقال المنظمة من كونها إدارة للجودة الشاملة لتصبح منظمة تعلمية.

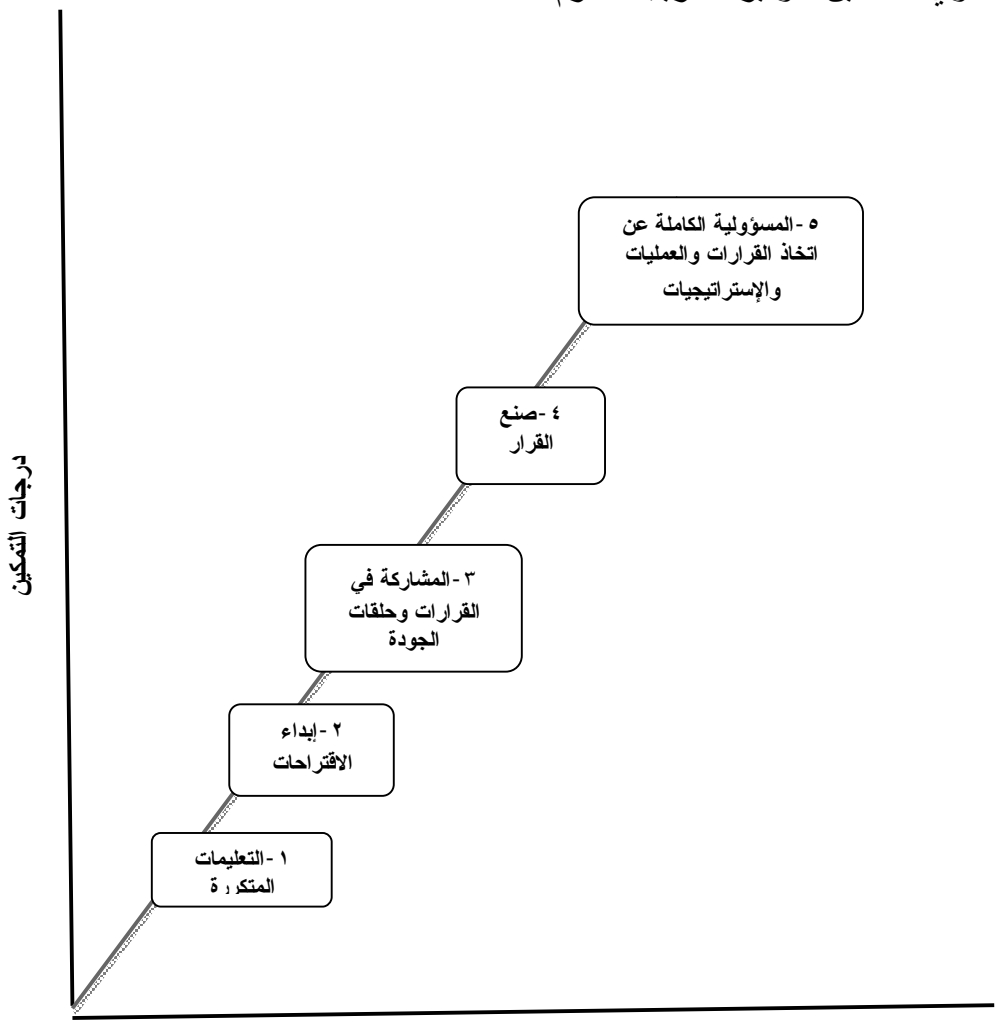


شكل ٢٢. تطور التَعَلّم المنظمي مع عرض للموجات الثلاثة لحركة الجودة (Hafeez & Abdelmeguid, 2003: 38)

Source: Hafez, K. & Abdelmeguid H.(2003). TQM, Innovation, Organizational Learning and Knowledge Economy: Is There a Connection?, Dubai: Hamdan bin Mohamed e-University.

وتُعتبر المنظمة المتعلمة من أهم المفاهيم الإدارية المعاصرة التي تعزز موضوع التمكين وتستثمره من أجل التجديد المستمر والتطوير المستمر في المنظمة.

ويوضح شكل (٢٣) تدرج التمكين من "عدم المشاركة إلى المشاركة الكاملة في اتخاذ القرارات، وتعتمد أعلى درجات التمكين العديد من المتغيرات، مثل:
دور القيادة، الثقافة التنظيمية، المشاركة في المعلومات، وتوفر الموارد اللازمة للعاملين، الدعم المعنوي للعاملين، توفير التدريب اللازم.



الشكل 23. درجات التمكين (Raymond & Richard, 2001)

المصدر: الرقب، أحمد صادق محمد (٢٠١٠)، **علاقة القيادة التحويلية بتمكين العاملين في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة**، رسالة ماجستير منشورة، غزة، فلسطين، عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي، جامعة الأزهر: ٣٢

ونلاحظ من الشكل السابق أن التمكين يتدرج من أقل درجة إلى أعلى درجة، ومن مشاركة السلطة إلى توزيع السلطة على العاملين بمعنى إعطائهم السلطة بمشاركتهم في الإدارة الرقب (٢٠١٠).

ومن أهداف التمكين الإداري بجانب إحداث التغيير الجذري في صنع القرار والصلاحيات الممنوحة للعاملين في الإدارات التربوية، فإن التمكين يُعزز ويُحسن معنويات العاملين ويدفعهم للعمل من خلال تشجيعهم على العمل الجماعي، وتنمية روح التعاون بينهم وبين الزملاء، ورفع روحهم المعنوية حتى يعملوا بكفاءة ويلتزموا بأداء المهام المنوطة بهم. إضافة إلى تحسين وتطوير نظام المحاسبية التعليمية حول استخدام وتوزيع الموارد البشرية والمادية، من خلال نشر الوعي برسالة الإدارة التربوية وأهدافها لتحقيق أقصى فاعلية ممكنة، وكل ذلك يسمح بإعادة هيكلة الإدارة بشكل يسمح بمزيد من الحرية والاستقلال في صنع القرار، ودعم التواصل مع أصحاب المصالح والمجتمع المحلي (ملحم، ٢٠٠٩).

ومن ثم فإن هناك حاجة إلى مدرسة جديدة، مبنى ومعنى، إلى معلم جديد ليشتغل بالتدريس وبالتعليم، يُعلم ويتعلم، وإلى مناهج متطورة تستوعب الجديد والمتجدد من المعرفة، وإلى تنمية تفكير محلل ناقد ومبدع، قادر على الفوز في زخم المعلومات، إلى تعليم الديمقراطية بالقدوة والممارسة، وإلى تحفيز الطلبة إلى التميز من أجل الدخول في مغامرات المنافسة العالمية (عامر، ٢٠٠٦).

اقتصاد المعرفة والسياسات التعليمية:

إن واقع الحال في البلدان العربية يؤكد حقيقة النقص الكبير في المقدرات التي تسببها عدم كفاية نظم التعليم وكذلك انخفاض الاستثمار وبشكل كبير في مجال البحث والتطوير، كما أن استخدام المعلوماتية اقل من أي مكان آخر في العالم.

أن تقرير التنمية الإنسانية العربية الصادر في سنة (٢٠٠٢) يؤكد أن ما يحتاجه الوطن العربي هو توافر الإرادة السياسية للاستثمار في المقدرات البشرية والمعرفية التي بنيت على أسس ضعيفة. كما أكد التقرير إلى ضرورة زيادة الإنفاق على التنمية لتستفيد قطاعات الصحة والتعليم والبحث العلمي والتقني وإعطاء العامل الإنساني ما يستحقه من اهتمام (عباس والسيفو، ٢٠٠٥).

ولقد سعت بلدان العالم بصور مختلفة إلى مراجعة أنظمتها التعليمية والتربوية مراجعة جذرية وشاملة من أجل إعداد مواطنيها للغد. ولعل صرخة "أمة في خطر" nation at risk" التي أطلقتها الولايات المتحدة الأمريكية، عام (١٩٨٣م) كانت صرخة مبكرة لإعادة النظر في

مناهج التعليم ومخرجاته. كما تمت محاولات عدة في الوطن العربي لرسم صورة للمستقبل من خلال الدراسات الإستشرافية. ويشير لذلك حارب، سعيد (٢٠٠١) أن من أبرز المشروعات، مشروع "إستراتيجية التعليم في الوطن العربي " الذي أصدرته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، وكذلك مشروع "مستقبل التعليم في الوطن العربي" الذي أنجزه منتدى الفكر العربي، ومشروع استشراف مستقبل العمل التربوي بدول مجلس التعاون الخليجي.

وتشير التحولات والمتغيرات المتسارعة في عالم اليوم إلى ظهور عصر جديد فالثورة التكنولوجية تنتشر بسرعة متزايدة والتحولات الديمقراطية التي بدأت تنمو وتزدهر وتبلور التكتلات الاقتصادية الكبرى وبروز نظام العولمة كلها تشير إلى نشوء مجتمع كوني جديد هو مجتمع ما بعد الصناعة.

فالمشكلة المحورية للمستقبل تتمثل في تنظيم العلم والمعرفة مما يترتب عليه اعتلاء التعليم والجامعات ومؤسسات البحث والتطوير المرتبة الأولى الرئيسة بين المؤسسات والتنظيمات المجتمعية الأخرى إذ تصبح الأفكار والمعلومات هي محور هذا المجتمع، وقد أشار علماء المستقبل أن ٥٠% مما نعلمه لأطفالنا اليوم غير صالح للمستقبل وأن المؤسسات التربوية والتعليمية يجب عليها أن (تستشرف) احتياجات المستقبل حتى تخطط لها وتوفرها وستصبح مهمتها أن تتوقع ما سيحتاجه المستقبل من وظائف وأدوار.

فالتعليم صناعة مستقبلية تحتاج مخرجاتها البشرية المتمثلة في إعداد الناشئة وبناء الأجيال إلى فترة زمنية من الإعداد والتأهيل يزيد معدلها في أغلب الأحوال عن عقد من الزمان أو ما يعادل العشر سنوات تقريبا، لذلك فإن التقدم المستمر لمختلف عناصر العملية التعليمية مطلب حتمي، تنطبق عليه النظرة المستقبلية في المقررات الدراسية وفي مقدمتها االتربية الإسلامية التي تؤكد ضرورة تربية الأبناء وتعليمهم وتأديبهم بشكل مختلف عن الآباء، – مع الإبقاء على الثوابت – في الأسلوب والمحتوى، لسبب بديهي. هو أنهم خلقوا لزمان غير زمان آبائهم.

ولقد حظيت الدراسات الإستشرافية في مجال التربية باهتمام بالغ خلال النصف الأخير من القرن العشرين من قبل الدول أو المنظمات العالمية، وجميعها محاولات اتحد هدفها في إصلاح النظام التعليمي وتهيئته لإعداد أجيال المستقبل، ولقد قامت الولايات المتحدة الأمريكية على سبيل المثال بمحاولات عديدة في هذا الخصوص، لعل أهمها قانون التربية الدفاعي عام (١٣٧٨هـ/١٩٥٨م) بعد حادثة التفوق الروسي في مجال الفضاء وإطلاقه القمر الصناعي سبوتنك

عام (١٣٧٧هـ/ ١٩٥٧م)، ثم ما تلا ذلك من تقارير ودراسات مث " تقرير أمة في خطر" الذي صدر عام (١٤٠٣هـ/١٩٨٣م). كما تمت الإشارة إلى ذلك، ثم وثيقة أمريكا عام (٢٠٠٠م) إستراتيجية تربوية، التي صدرت عام (١٤١١هـ/١٩٩١م).

أما على مستوى المنظمات الدولية فقد أصدرت اليونسكو على سبيل المثال تقريرين مشهورين أحدهما: تقرير إدغار فور " تعلم لتكون" عام (١٣٩٢هـ/ ١٩٧٢م). والآخر: "تقرير جاك ديلور" التعليم الكنز المكنون "الذي صدر بصورته النهائية عام (١٤١٦هـ/ ١٩٩٦م).

أما على المستوى الإقليمي للدول العربية فهناك مشروع مستقبل التعليم في الوطن العربي الذي أعد من قبل منتدى الفكر العربي ما بين عامي (١٤١١هـ/ ١٤٠٦)هـ (١٩٨٦/١٩٩١) م. وقامت على سبيل المثال المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بعقد حلقة عن الدراسات المستقبلية لقادة الفكر التربوي المتخصصين في هذا المجال عام (١٤١٦هـ/ ١٩٩٦م)، كما نظم مكتب اليونسكو الإقليمي ببيروت ندوة عن مستقبل التعليم العالي في الوطن العربي عام (١٤١٨/١٩٩٨) م . كما قام مكتب التربية العربي لدول الخليج بإعداد مشروع استشراف مستقبل العمل التربـــوي، وعرض بصورته النهائية عام (١٤١٨هـ/ ١٩٩٨م).

http://www.darah.org.sa/bohos/Data/8/2-1.htm

كما حدد العلماء وباحثوا المستقبليات ثلاثة ملامح أساسية للقرن الحادي والعشرون، كما أشار إليها الحر، عبد العزيز (٢٠٠١م) وهي:

١. المعلوماتية
٢. ثورة التكتلات الاقتصادية الإستراتيجية الكبرى .
٣. الثورة الديمقراطية .

وبذلك فإن التعليم يشهد نمواً مضطرداً سريعاً في كافة مجالاته الكمية والنوعية. ويشكل هذا النمو تحديا لبرامج التطوير وقد قطعت الدول المتقدمة وبعض دول العالم الثالث شوطاً كبيراً في تطوير تعليمها كما استفادت من مخرجات التعليم بمستوياته المختلفة في برامج وخطط التنمية وربطت بين التعليم وحاجاتها من الكفاءات البشرية القادرة على الإسهام في تطوير مجتمعاتها.

فلم تكن قيمة رأس المال البشري في أي يوم من الأيام أكثر أهمية مما هي عليه الآن مما أعطى التعليم كمؤسسة مجتمعية مسؤولية عن تنشئة وتنمية الإنسان شأناً عظيماً ومكانة خاصة من بين غيرها من المؤسسات وجعل للتعليم أبعاداً قومية تتعدى حدود التدريس بمفهومه الضيق إلى أن يكون قضية أمن قومي تتحدد في ضوئها مسارات المُستقبل بل قد يتوقف عليها وجود المجتمع ذاته (البيلاوي وآخرون، ٢٠٠٦).

وتعتبر الباحثة مملكة البحرين من بين الدول المهتمة بتطوير تعليمها تطويرا شاملا وتعمل جادة لتحديث المناهج ومعالجة المشكلات التعليمية لتقوم على التزاوج بين المنهجية العلمية والمعالجة الفنية التي ترمي إلى التثقيف والتغذية الراجعة لمواجهة هموم التربية نتيجة لتحديات فكرية ومجتمعية متجددة .

ونتيجة لذلك نجد ازدياداً في الاهتمام لدى الأوساط الدولية في تحديث الإدارة التربوية، على اعتبار أنها عامل أساسي لكل تطور تربوي يتم فيه تلبية حاجات المجتمع المتغيرة، ذلك أن كُل تطور في التعليم قوامه تطور في إدارته، فمتطلبات التعليم قد زادت وكبر حجمه وتضخمت وظيفته، إضافة إلى أنه قد برز عمال معرفة مختلفون عن العمال التقليدين لم يتعود المدراء عليهم، فصاحب ذلك تعقيدات في قياس أدائهم، أو ضبطهم لأن المنتج الذي يقدمونه في الأساس هو غير ملموس ولا يُمكن معه تحديد إنتاجيتهم باستخدام الطرائق القديمة (Lodi, 2010). مما يستلزم إدارة تربوية قادرة على تشغيل طاقاته، واستثمار موارده، وتحديثه باستمرار بدءاً من القاعدة الأساسية وهي المدرسة، وانتهاء بالقمة حيث واضعوا السياسات التربوية والبحث والتخطيط والتنهيج (خضير، ٢٠٠٧).

وكون اقتصاد المعرفة، اقتصاد يعتمد على المجتمع كعمليات وإنتاج، وإن استعمال وتوزيع المعرفة يكون مع عمال المعرفة والذين يؤدون دوراً مهماً ويمثلون المجتمع فإن ذلك يتطلب إعادة تشكيل التعليم من خلال السياســـات الآتيـــــة (Kirchberger, 2007) (المشار إليه في محمود وحاجي، ٢٠١٠):

١. زيادة فرص التعليم للناس وهذا سوف يؤدي إلى تطوير النوعية وتساوي الفرص.
٢. التركيز على المدارس الابتدائية من خلال إكساب الطلبة المهارات الأساسية .
٣. تكامل تقنية المعلومات والاتصالات مع التعليم سوف يوسع التعليم، مع إعادة هيكلة القطاع التعليمي بالشكل الذي يصبح أكثر فاعلية وكفاءة.

٤. التغلب على الفجوة الموجودة بين التعليم والتدريب من خلال التشديد والتأكيد على التعليم مدى الحياة.
٥. تطوير طرائق التصميم المختلفة للتعليم والتدريب عند كل المستويات التعليمية.
٦. الاستمرار بالتقييم والرقابة والتعديل في أساسيات الأداء ومقاييس النوعية .
٧. تعزيز طرق المشاركة بين نظام التعليم والتدريب وبيئتهما، ولاسيما المجتمع المدني ونقابات العمال.

الاستثمار بالوقت في رأس المال البشري:

تعطينا معدّلات ارتياد مؤسسات التعليم وفقاً لمستويات التعليم، فكرة أولية عن الوقت الذي يمضيه الأفراد في النظام التعليمي. هنالك مؤشران يلخّصان أوقات التعليم والدراسة:متوقع التعليم المدرسي لكل ولد بلغ سنّ الخامسة ومتوقع التعليم في مؤسسات التعليم العالي (الدراسات العليا) لشاب في سنّ السابعة عشر (توتليان، ٢٠٠٥).

وتتساءل الباحثة؛ فكيف يُمكن للمؤسسة التربوية تحقيق النجاح في عالم يُعدُ فيه الرأس المال الفكري والمعرفة مفتاحين للتقدم الاقتصادي؟. إن الوصفات الخاصة بتحقيق النجاح التنظيمي في الاقتصاد المبني على المعرفة تتناقض مع النماذج التقليدية. لذلك فإنه يجب أن يتم هيكلة المؤسسة التربوية اعتماداً على تقدير كافة العاملين فيها وخبراتهم المتخصصة ومعرفتهم الضمنية، وليس بالاعتماد على " العاملين المزودين بالمعرفة" فحسب.

يقول الدكتور جيفري فيفر إنه يجب أن يتيح هيكل المؤسسة التربوية للعاملين فيها فرصاً للتعلم باستمرار من خلال تجارب جديدة، وأن يوفر الوسيلة للتصدي للتحديات الناشئة. وأن يتواجد فهماً واضحاً للتعلم عند جميع المستويات التنظيمية في المنظمة (Watkins, Marsick,1999). وينبغي أن يُسهم الهيكل التنظيمي في تيسير العمل التعاوني بتعزيزه لعملية التعلم وتشجيع تبادل المعرفة.

كما يؤكد آل ناجي (١٤٢٤هـ) وملحم (٢٠٠٩)، أن التنظيم الإداري الفعال للإدارة التربوية في جميع مستوياتها الإدارية والإجرائية خاصة؛ يجب أن يجاري التطورات الحديثة في التنظيمات المعاصرة التي تتسم بتقليص عدد المستويات الإدارية مع توسيع نطاق الإشراف، وتفويض كبير للسلطة، وإعادة التكليف بالمهام، والاستفادة من التطور الذي حصل في تقنية

الاتصالات عند ممارسة عمليتي الإشراف والتدريب، حيث تغيير اتجاه الاتصالات في الهرم الإداري من الاتصالات في المنظمات التقليدية التي إما أن تكون صاعدة إلى قمة الهرم أو هابطة إلى قاع الهرم على شكل أوامر وتعليمات، إلى اتصالات رأسية وأفقية وفي كل الاتجاهات في المنظمة مما يؤدي إلى تكوين فرق عمل (team work) يساعد بعضها بعضاً وتعتمد على بعضها بعضاً ولها سلطتها التي تستمدها من المعرفة والمهارة وليس من المناصب الإدارية.

ويُمكن القيام بتطوير المعرفة الضمنية والاجتهاد الفكري بإقامة فرق ذاتية الإدارة، بحيث تُقلل من عدد طبقات التسلسل الهرمي،بشكل تتسع معه دائرة المشاركة في المعلومات، ويتم مكافأة الأشخاص على العمل الجماعي وليس على المساهمات الفردية فحسب، وتُقلل من التخصصات في المهام، ويتم تفادي انعدام المرونة في توزيع العمل (Pfeiffer & Sutton,2000).

ولكي تؤدي الحكومات الدور الفعال في الاقتصاد المبني على المعرفة، كان لابد من اعتمادها للأهمية الإستراتيجية للمعرفة ورأس المال البشري، من خلال جعل تدريب الموارد البشرية ميداناً مهماً لسياساتها.

وفي ذلك الصدد يوصي توماس كوشان (Thomas Kochan) بوضع الحكومات الوطنية للسياسات التي توجه مسار التعليم الرسمي، ومعاونة القطاع الخاص في برامج التدريب، وإقامة منتديات للتنسيق بين ممثلي القطاعات الصناعية ونُظرائهم في صفوف القوى العاملة. وهناك شريك مهم في هذه المعادلة وهو مجتمع الاستثمار الذي يجب أن يوفر رأس المال لأجل تدريب القوى العاملة ويُشجع على تنفيذ "أفضل الممارسات" لكي يحفز عملية تنمية الموارد البشرية ويضمن محاسبة ومساءلة الأطراف الفاعلة الأخرى (السويدي، ٢٠٠٤).

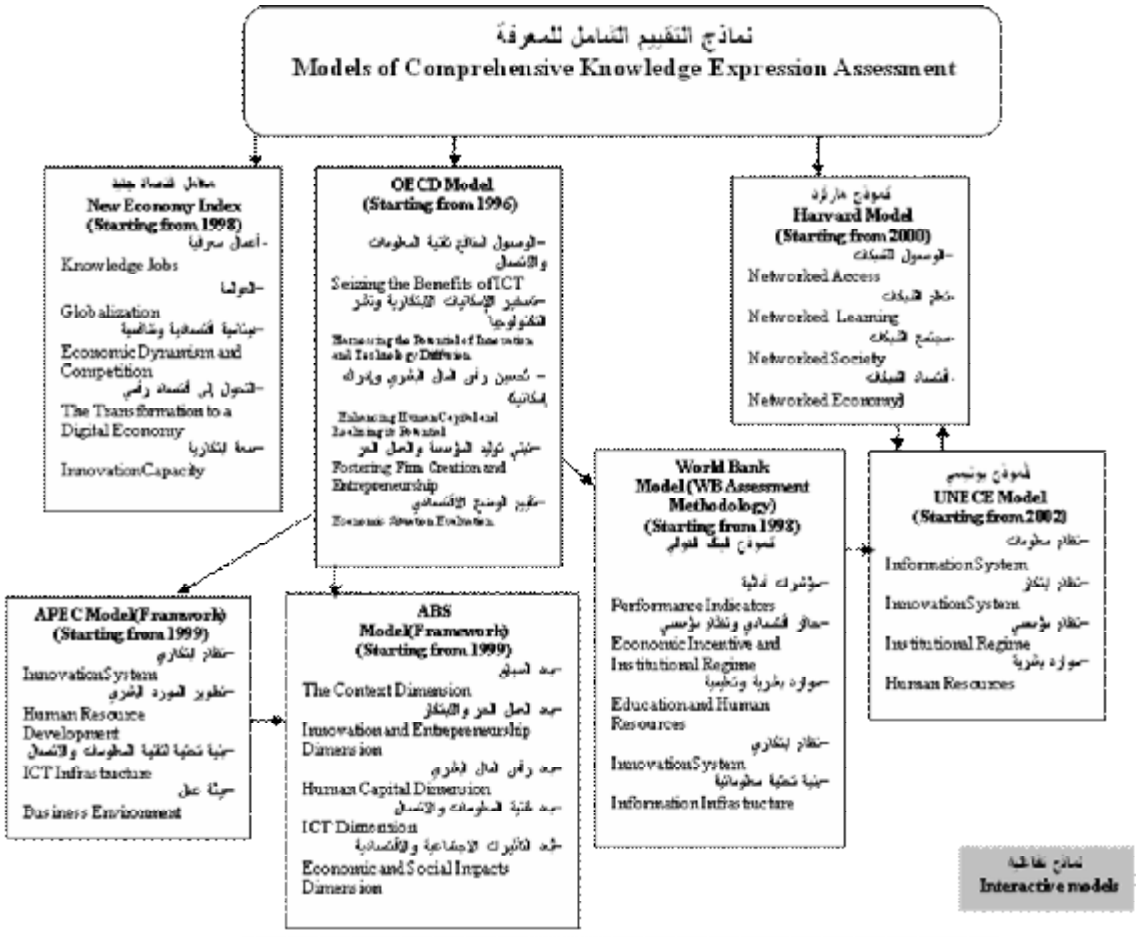
إن جميع المجتمعات في الدول النامية تبذل جهوداً كبيرة لتأسيس اقتصادياتها ارتكازاً إلى المعرفة، وكذلك الحال في الدول المتقدمة وإن كانت قد قطعت الأخيرة أشواطاً في إحراز التقدم نحو تأسيس مجتمعات معرفية واقتصاديات مرتكزة إلى المعرفة مقارنة بدول العالم الثالث، إلا أنها لا تمتلك قائمة محددة، وعالمية لمؤشرات لخرطنة الاقتصاد القائم على المعرفة وقياسه (Krisciunas, Daugeliene, 2006).

النماذج الأوربية في التوجه نحو اقتصاد المعرفة:

نماذج تقييم اقتصاد المعرفة: (Krisciunas & Daugeliene, 2006)

وبمقارنة مستويات تطوير اقتصاد المعرفة في البلدان المختلفة، نجد أن تقييم المعرفة في الاقتصاد (اقتصاد المعرفة) تم إنجازه من قبل منظمات دولية، والدول، والمعاهد، وأقسام الإحصاء، والمعاهد الأخرى بالتعاون مع العلماء.

واعتمدت النماذج التقييمية على أغراض المقدرين بجانب العنصر المُختار من عناصر (مكونات) اقتصاد المعرفة " الإمكانيات لتطوير تقنية المعلومات والاتصال ICT، والابتكارات، والموارد البشرية، والعمل الحر أو الكل "بجانب تقييمات الجانب الاجتماعي والاقتصادي والتي تم التأكيد عليها ضمن وثائق (OECD)، والبنك الدولي APEC, ABS, UNECE.



الشكل ٢٤ . نماذج التقييم الشامل للاقتصاد القائم على المعرفة (Daugeliene, 2005:10)

ففي حالة التقييم الشامل فإن الوضع الاعتيادي بأن يتم تقييم اقتصاد المعرفة بنـــاءاً علـــى القضايا الأساسية، أي بناءاً على العناصر الأساسية المكونة لاقتصاد المعرفة كالتالي:

١. بُعد السياق أو الحفز الاقتصy

٢. ادي والنظام المؤسسي (الوضع الإداري للدولة؛ استقرارية سوق الدولة وكذلك النظام المالي)؛
٣. بُعد رأس المال لبشري (مقدرة رأس المال البشري على التطور)؛
٤. البنية التحتية لتقنية المعلومات والاتصال:الإنتاج والاستخدام؛
٥. النظام الابتكاري (الضمان لسياسة ابتكارية)؛
٦. بُعد العمل الابتكاري (ميول لنشاط تجاري).

وفي حالة التقييم القطاعي، فإن الاتجاه يكون في تقييم اقتصاد المعرفة نحو قضية معينة، كالموارد البشرية، وأقسام تقنية المعلومات والاتصال، والبحوث والتطوير R & D، وبراءات الاختراع وهكذا.

وتعتمد نماذج التقييم القطاعي، على مبدأ معامل الواحد (the one index principle). فبمجرد تحديد مجموعة المؤشراتِ، فإنه بالإمكان نظرياً تكوين معامل لعَكْس الكثافةِ التي تمثل مدى اعتمادية الاقتصاد على المعرفة. على أية حال، فإنه قبل أن يتم تطوير المعامل (Index)، فإن كل مؤشر سيحتاج وزن ملائم يتحدد به. وهذا بدوره يعتمد على وجود أنموذج ناجح ومتفق عليه بشكل عام قادر على تحديد ووضع أولويات للعناصر الأساسية"المفتاحية" للمعرفة القائمة على الاقتصاد (KBE).

وكما ذكر موهان ودجينيس Mohnen & Dagenais (1998)، فإن العقبة الرئيسية في بناء معامل مِنْ تجميع بيانات مسحية تتمثل في كَيفَية دْمج مقاييس مُختَلِفة لننفس المفهوم. وتتعقد هذه المشكلة مع تكرار استخدام هذا المعامل مع مرور الزمن، والحاجة إلى تغيير الإطار الذي بني عليه هذا الدليل من أجل أن يبقى مرتبطا وذي صلة بواقعه (Krisciunas, Daugeliene, 2006).

أن الميزة الرئيسية لهذه المجموعةِ مِنْ النماذج التقييمية، الموضحة في الشكل (٢٤) تتمحور في كونها جميعاً تؤكد على تحليل لمدى تغلغل السمات المعرفية وبنفس المجموعات من المعايير. ويُمكن إجمال الأخيرة، أي المعايير، في خمسة مجموعات هي محاور التقييم في هذه النماذج وهي:

١. الاستقرار لكل من الإدارة الحكومية والنظام المالي، والذي يوضح إمكانية خلق الدولة لاقتصاد المعرفة؛

٢. استخدام تقنياتِ المعلوماتَ والاتصال في كُلّ مجالاتِ النشاطِ (بدءاً من العوائل، والمشاريع، والعمل الحرّ، والحكومة).
٣. مقدرة المورد البشري.
٤. تطوير سياسة لضمان الابتكار وكذلك مقاييس تحفيز التوليد الابتكاري.
٥. تطوير الشراكة في العمل .

وكما يظهر في الشكل (٢٤) لنماذج التقييم الشامل للاقتصاد القائم على المعرفة، فإنه قد بدأت مع OECD[٢] في (١٩٩٦)، تلاها اقتراح أنموذج معامل الاقتصاد الجديد في الولايات المتحدة الأمريكية على يد الباحثين أتكنسن وكورت Atkinson R.D. and Court R.H. في العام ١٩٩٨. أعقبهم البنك الدولي في نفس العام ثم أنموذج ABS[٣] و APEC[4] في العام التالي لوصف الاقتصاد المرتكز إلى المعرفة. وبدأ أنموذج خبراء جامعة هارفرد وضع أنموذجهم في (٢٠٠٠) وفي (٢٠٠٢) تم اعتماد الأمم المتحدة لأنموذج تقييم اقتصاد المعرفة UNECE[5] (Krisciunas, Daugeliene,2006). وقد أشار الرزو في دراسته إلى أنه في عام ٢٠٠٥، قام البنك الدولي بتبنيه لنهج تقييم اقتصاد المعرفة K4D، وبين أن حاجة مجتمعات الدول العربية لتقييم المستوى الذي بلغته على سلم مجتمعات المعرفة تتطلب إنشاء نماذج تخلو من التعقيد، وتوفر لأصحاب القرار المتابعة الدائمة للمراحل التي تقطعها اقتصادات بلدانهم على طريق بلوغ مستوى مقبول من مستويات الاقتصاد المرتكز إلى المعرفة (الرزو، ٢٠٠٦).

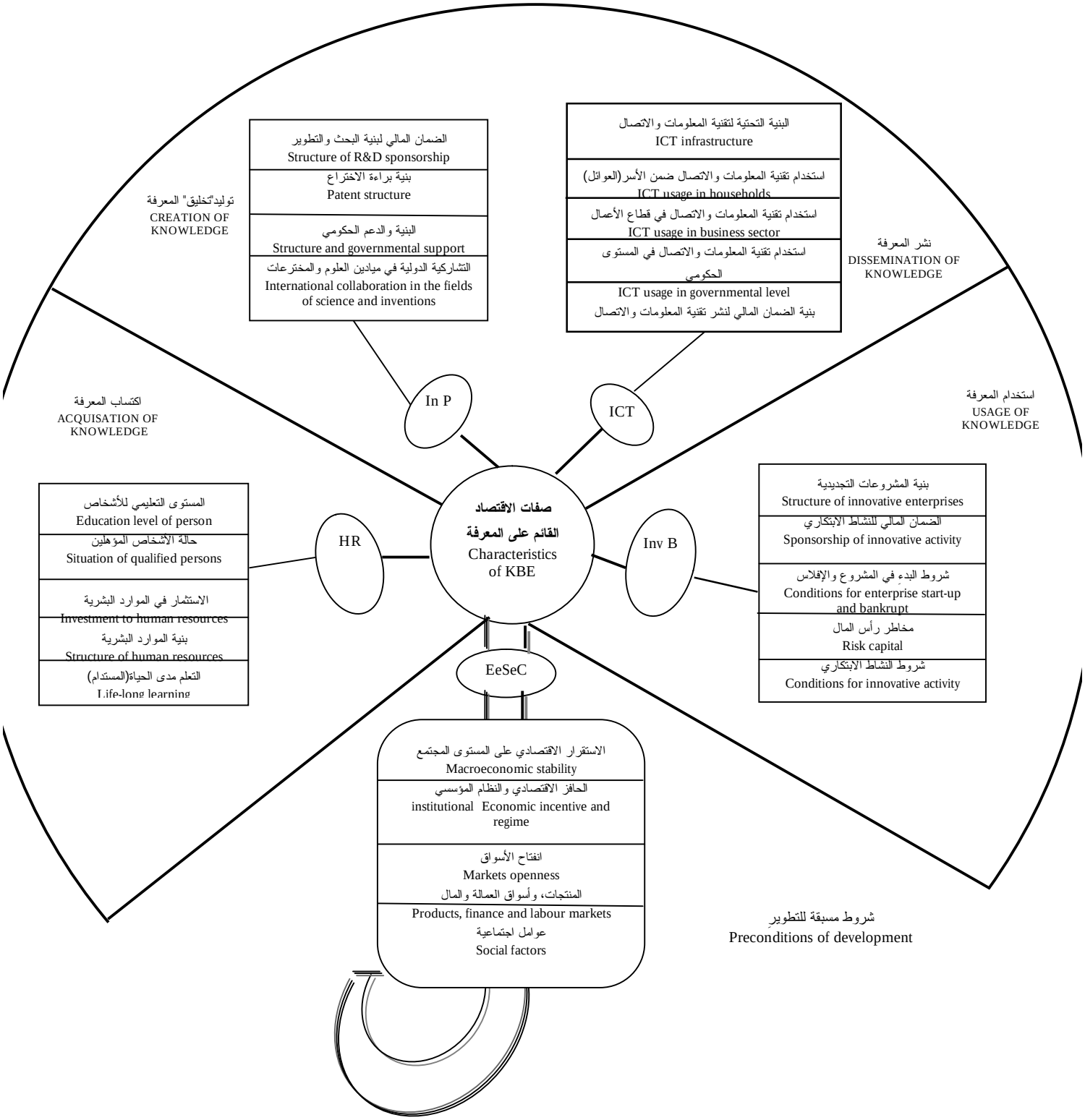
المجالات التي تتضمنها أداة تقييم الاقتصاد القائم على المعرفة

من المهم أن تتضمن أداة التقييم معايير يُمكن أن يتم من خلالها التقييم كمياً لنتائج اكتساب المعرفة، وتوليدها (إيجادها)، واستخدامها وتوزيعها "نشرها" (الموارد البشرية، وسياسة الابتكار والأعمال الابتكارية وكذلك تقنية المعلومات والاتصال).

ويوضح الشكل (٢٥) مجموعات معايير المعرفة ضمن أداة تقييم اقتصاد المعرفة.

---

[2] - OECD_ Organization for Economic Co-operation and Development.
[3] - ABS_ Australian Statistics Bureau.
[4] - APEC_ Asia-Pasific Economic Co-operation.
[5] - UNECE_ United Nations Economic Commission for Europe.



الشكل٢٥ . مجموعات معايير المعرفة ضمن أداة تقييم اقتصاد المعرفة (Daugeliene, 2005,13)

ويتوجب للقيام بتقييم للمعرفة أن يتم التقييم أولا للسياق الاجتماعي الاقتصادي، ولتقييم ظروف اكتساب المعرفة ونوعيتها يتم تناول الموارد البشرية. ولتقييم ظروف توليد المعرفة، فإنه يتم تقييم السياسات الابتكارية أو التجديدية للبلد. ولتحديد كفاءة تطبيق لمعرفة- فإنه لابد من

إجراء تقييم للنشاط الابتكاري، ولتحديد نوعية المعرفة وظروف نشرها. وبالضرورة لابد أن يرافق ذلك إجراء تقييم لتطبيقات تقنيات المعلومات والاتصال.

١. الأنموذج الأمريكي

لقد أشار فلية وعبد المجيد (٢٠٠٥) والخواجا (٢٠٠١) إلى أن الإستراتيجية الأمريكية للتعليم في القرن الحادي والعشرين؛ تقوم على أربعة مسارات، والتي وضعت على أساسها المباديء والأسس الحاكمة للإستراتيجية الأمريكية، ومن ثم الأهداف القومية للتعليم الأمريكي في القرن الحادي والعشرين، وتتكون من المسارات الأربعة للإستراتيجية من:

١. تطوير جذري للمدارس القائمة الآن لتكون أكثر إلتزاماً من أجل تلاميذ اليوم.
٢. تطوير وإبداع جيل جديد من المدارس من أجل جيل الغد.
٣. تطوير وتقديم برامج للتعليم المستمر من أجل الكبار الذين تركوا المدارس وإلتحقوا بالعمل.
٤. تكوين وتطوير مجتمعات للتعلم وبيئات تتوفر فيها دائماً فرص التعلم.

كما أشار الخواجا (٢٠٠١) إلى أن الأسس الضابطة لتنفيذ المسارات السابقة، هي:

١. التعليم أداة لصناعة القوة والتقدم.
٢. التعليم فرض وحق للجميع.
٣. تطوير التعليم لمواكبة العصر وما يجري من تغيرات عالمية متسارعة، سياسية، وتقنية، واقتصادية، وسوق عمل.
٤. تطوير التعليم من خلال توسعه الكمي والرأسي، وتحقيق الجودة والنوعية العالية والتمييز الكيفي في المدخلات والمخرجات التعليمية والتعلميّة.
٥. تحقيق التربية لقيم الحق والخير والجمال.
٦. استحداث مدارس جديدة تقوم على طرائق وأنظمة جديدة للتعليم تستند إلى أسس من البحث والتطوير العلمي وليس فقط مدارس حديثة مزودة بتقنيات متطورة.
٧. تأكيد المفاهيم التربوية الحديثة في المدارس الجديدة التي سيتم إنشاؤها وترجمتها إلى واقع تربوي وممارسات تعليمية.
٨. مسؤولية التربية عن إعداد الفرد لحياة المواطنة والمشاركة الديمقراطية.
٩. مسؤولية التربية عن تنمية الإبداع والمقدرة على التعامل مع مستقبل مجهل المعالم.
١٠. ضرورة التخطيط الإستراتيجي المعتمد على النظرة البعيدة والمستقبلية للتعليم.

ويؤكد الخواجا (٢٠٠١) أنه على أساس هذه الإستراتيجية الأمريكية للتعليم في القرن الحادي والعشرين، تم طرح مناهج تقوم على أساس الشراكة بين الحكومة الفدرالية، وحكومات الولايات ومجالس المناطق المحلية والجامعات وشركات تصميم الكتب الدراسية. وتقوم هذه المناهج على ثلاثة أسس هي؛ أن يكون محورها تحقيق التعلم، وتمكين الطلبة من المعارف والمهارات الأساسية، وتمكينهم من مواصلة التعلم الذاتي.

ومن أهم جوانب الأنموذج الأمريكي لمدارس المستقبل؛ ذلك المتعلق بتطوير أساليب وآليات للتقويم والاختبارات والمساءلة لمختلف جوانب العملية التعليمية ومؤسساتها. وعلى مستوى قياس وتقويم الأداء المؤسسي يجري تطوير وتعميق مبدأ المحاسبة والمساءلة وربط الثواب والعقاب بالنتائج والإنجازات للمؤسسات والأفراد العاملين من إداريين ومعلمين وفنيين.

ويركز الأنموذج الأمريكي لتعليم المستقبل على تطوير الإدارة التعليمية والمدرسية؛ فالاتجاه البارز في الأنموج الأمريكي هو تنمية ودعم بعض مفاهيم الإدارة التعليمية والمدرسية من خلال منح المدارس مزيداً من الحرية لدعم مبدأ الإدارة والمبادرة الذاتية. وفي مجال التمويل يؤكد الأنموذج الأمريكي على فتح المجال للقطاع الخاص لتمويل التعليم الذي يعني مزيداً من الخصحصة للنظام التعليمي، مع ضرورة استمرار الحكومة الفدرالية وحكومات الولايات والسلطات المحلية في توفير التمويل.

وغني عن القول أن الساحة التربوية الأمريكية شهدت صيغا واتجاهات ساهمت في تشكيل المشهد التربوي الأمريكي اليوم. ومن بين هذه الصيغ والاتجاهات، المدارس البديلة، والتعلم التعاوني، والتعلم عن طريق المقاولة، وبرامج التلمذة الصناعية، وكليات المجتمع، واكتساب الخبرة العملية عند التقدم إلى الدراسات الجامعية، والتقويم التكويني، والتعلم الإتقاني، والتقويم الأدائي، والتعلم عن بعد، والتعليم غير النظامي، وغيرها من الصيغ والاتجاهات الحديثة في التربية

ولعل أهم ما شد الانتباه في التجربة الأمريكية، إيلاؤها عناية بالغة بتقويم أداء المؤسسات المدرسية، و اعتماد مؤسسات مخصصة تتولّى مسؤولية اعتماد المؤسسات التعليمية. وتتمتع هذه المؤسسات باستقلالية تامة. وللنتائج التي تتوصل إليها وتنشرها علانية، أهمية قصوى وتأثير بالغ على المؤسسات التعليمية، خاصة فيما يتعلق بالدعم المالي الذي تحصل عليه هذه

المؤسسات والجامعات من الحكومات المحلية والفيدرالية. وتعمد هذه الأجهزة الخارجية إلى الاعتماد على آلية متميزة لضبط الجودة النوعية في التعليم.

ولقد توجهت الولايات المتحدة الأمريكية منذ عقد الثمانينات، إلى معالجة حالة الانفصام الطويل ما بين التعليم الثانوي العام والتعليم المهني والفني من خلال إصلاح النظام التعليمي، وتطوير المناهج الدراسية، بما يؤمن تحقيق توازن منهجي بينهما، وتكييف أو تنسيق مناهجهما. وقد اعتمدت أساليب متنوعة في مختلف الولايات لتحقيق هذا التكامل، يمكن إيجازها بما يأتي:

- إدخال مواد دراسية مشتركة في المناهج الدراسية لكلا التعليمين العام والمهني كالرياضيات والعلوم والاجتماعيات والحاسوب واللغتين الإنكليزية والأجنبية ومبادئ التقانة والاتصالات التطبيقية.
- زيادة المحتويات الأكاديمية في المقررات والبرامج المهنية.
- جعل المقررات الدراسية الأكاديمية أكثر مهنية من خلال شمول محتويات مهنية في المقررات المعتمدة أو إضافة مقررات جديدة مثل " العلوم التطبيقية ".
- اعتماد مشاريع متقدمة بدلاً من المقررات الاختيارية، وإلزام تلاميذ التعليم الثانوي العام والمهني والفني بإنجاز مشروع تتكامل فيه المعارف والمهارات.
- اعتماد مسارات وبرامج يتكامل فيها التعليم الثانوي العام والمهني والفني. ومن بين البرامج المهمة التي أثبتت فاعليتها في هذا المجال هي:

أ. **برامج الإعداد التقاني**: (Tech-Prep/ Technology Preparation Programme)

وهي من أهم إنجازات حملات إصلاح التعليم. وتهدف إلى تكامل التعليم الثانوي العام والمهني والفني وتجسيرهما مع التعليم ما بعد الثانوية، فضلا عن تعزيز الارتباط مع سوق العمل. وهي برامج تربط السنتين الأخيرتين من المرحلة الثانوية ببرامج السنتين لكليات المجتمع، لذلك تسمى برامج " ٢ + ٢ ". وتتألف من ثلاثة أقسام هي:

- **المناهج المحورية (Core Curriculum)**: وتهدف إلى توفير كفاءات أساسية مشتركة في الرياضيات والعلوم والاتصالات والتقانة، وهي موحدة لجميع الملتحقين ببرامج الإعداد التقاني.
- **المناهج التخصصية**: وهي مناهج ضمن المرحلة الثانوية تتألف من عدد من المقررات الدراسية تحدد حسب متطلبات التخصص. ويمكن لمن يجتازها، الانتقال إلى سوق العمل أو مواصلة دراسته في كليات المجتمع.

- **مناهج ما بعد الثانوية**: وهي مناهج تخصصية تستمر لمدة سنتين (بمستوى مرحلة التعليم التقني). وتؤهل الطالب للدخول إلى سوق العمل في المهنة التي اختارها أو إكمال دراسته الجامعية. ويتم التعاون والتنسيق ما بين المختصين في الصناعة ومؤسسات التعليم الثانوي وكليات المجتمع، في تخطيط البرامج والمناهج وتنفيذها والإشراف على الطلبة في المدرسة وسوق العمل.
- برامج الجذب للمهنة (Caree Magnet) وأكاديميات المهن (career Academies): وهما بمثابة "مدارس أو برامج ضمن مدارس" ذات مناهج موجهة لإعداد التلاميذ لصناعة معيّنة. ويتم التعاون ما بين المدرسين الأكاديميين والمهنيين في عملية التكامل. وأوضحت الدراسات التقويمية نجاحهما وأهميتهما الإيجابية في المستوى الأكاديمي والمهني، واستقطاب التلاميذ والحد من ظاهرة التسرب. ويعتمد أسلوب تكامل الموضوعات الأكاديمية والمهنية على مستوى المقررات، فضلا عن تدريس عدة مقررات أكاديمية جنبا إلى جنب مع المقررات المهنية (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٩٨).

وفي مجال التعليم العالي، تجاوزت كثير من الجامعات الأمريكية الصيغ التقليدية لرسالة ووظيفة الجامعة المتمحورة حول البحث والتعليم وخدمة المجتمع، إذ وضعت صيغة أخرى صاعدة لا تنظر لتلك الأنشطة جميعها بطريقة منفصلة، بل بصورة تكاملية في إطار الدور المتغير والاستثماري والمنتج للجامعة.

وفحوى هذا الدوران، تقوم الجامعة بتنفيذ عدد من البرامج الهادفة لنقل التكنولوجيا الجديدة للمستثمرين وترخيصها، في حين أن الجامعة تستفيد من الحصول على التمويل، وفي تقديم الخريجين المؤهلين لأصحاب الأعمال المرتقين. ومن بين الأمثلة لهذه المشروعات، مشروع الحاضن التكنولوجي " أوستن AE: " وهو مشروع تعاوني بين جامعة تكساس والحكومة المحلية والغرفة التجارية. والحاضن بمثابة مركز علمي – تطبيقي يعكس إسهامات الجامعة المباشرة في مجال التنمية الاقتصادية، خاصة في مجال إقامة أنظمة إدارية عالية الجودة والمستوى. ومن خلال هذا الحاضن، قدمت الجامعة خدماتها لأكثر من ٤٠٠ شركة ووفرت فرصا ووظائف حقيقية لأكثر من (٣٠٠) فرد. وهذا الأنموذج الأكاديمي يكاد يكون مطبقاً في معظم الجامعات الأمريكية (زيادة، ١٩٩٨)، ويرتبط مع هذا التوجه اهتمام بالغ من الجامعات الأمريكية بمراكز التعليم المستمر وخدمة المجتمع التي تقدم برامج متعددة الأغراض،

تلبّي الاحتياجات المتغيرة لجميع الشرائح المهنية والمجتمعية. وهذه التجربة فريدة، وأخذ بها كثير من دول العالم النامي بما فيها بعض الدول العربية.

وبشكل عام، يمكن القول إن الاستراتيجية الأمريكية للتعليم في القرن الحادي والعشرين، تقوم على أربعة مسارات أساسية هي: التطوير الجذري للمدارس لتكون أكثر التزاما ومسؤولية تجاه جيل الغد، وتطوير جيل جديد من المدارس المبدعة، وتطوير برامج التعليم المستمر وتعليم الكبار، وتطوير المجتمعات التي تتوافر بها فرص للتعلم مدى الحياة. وعلى أساس هذه الاعتبارات، تمت صياغة الأهداف القومية الكبرى والمناهج التي تهدف إلى تحقيق التعليم، وتمكين الدارسين من اكتساب المهارات والمعارف المحددة، ومن مواصلة تعلمهم الذاتي مدى الحياة (الخواجا، ٢٠٠١).

٢. الأنموذج البريطاني

ولقد حظيت مسألة إصلاح التعليم بأهمية قصوى في الحملات الانتخابية البريطانية الماضية، إذ وضع "توني بلير" هذه المسألة على جدول أولوياته ورفع شعار إصلاح التعليم في جل خطاباته، وبعد فوز الحزب ووصوله إلى الحكم، أصبح ذلك الشعار والخطاب برنامجا وخطة وطنية لتجويد التعليم وتحسين مستواه. وتتمثل رؤية الحزب في التقرير المعنون، بـــ "التميز في التعليم" والذي يتمحور حول مشكلات التعليم في بريطانيا، والحلول المقدمة لها.

وتضمن التقرير مفاهيم وتوجهات لم تترك شاردة أو واردة في المنظومة التعليمية إلا وذكرتها. فالتقرير يؤكد على دور المشاركة الموسعة، وتوفير الحوافز المعنوية للعاملين في المدارس والكليات، وضرورة تشجيع التعليم الأسري، وضرورة ربط التعليم بالاقتصاد والإنتاج، وضرورة تمثيل الآباء في المجالس التعليمية والإدارية، واختيار المعلمين الأكفياء وتدريبهم وعدم التسامح عند سوء الأداء، وضرورة التقويم المستمر، وأهمية وضع الخطط المحلية ومعالجة ضعف أداء الطلبة وتوظيف التقانات في التعليم، وربط المدرسة بالبيئة، وتأسيس ورعاية المدارس الأنموذجية، والاستفادة من كبار السن في لقاءات منتظمة مع الطلبة وغير ذلك من الأفكار (وزارة المعارف، ١٩٩٨). ولقد تبنت التجربة الانجليزية في تنويع التعليم الثانوي اتجاه التنويع المتمايز، إذ كان هناك ثلاث أنواع من المدارس الثانوية يلتحق الطالب بها بعد الانتهاء من المرحلة الابتدائية، تقف جميعا على قدم المساواة ويعتبرها القانون في منزلة واحدة , ويمكن للطلاب من الناحية النظرية على الأقل، الانتقال بين هذه الأنواع المختلفة من المدارس بعد السنتين الأوليين من الدراسة. وهي: (Visser, 2003)

أ-المدرسة الأكاديمية : Grammar School

وهي أقدم أنواع المدارس الثانوية في انجلترا، وتحظى بمكانة اجتماعية كبيرة باعتبارها مدخلا إلى التعليم العالي والحياة المهنية والوظائف ذات النفوذ .ويتطلب الالتحاق بها قدرا كبيرا من الذكاء والاستعدادات الخاصة. مدة الدراسة بها سبع سنوات. ويمتاز برنامج السنوات الخمسة الأولى بالدراسة العامة أما في السنتين الأخيرتين Six-Form فتميل الدراسة إلى العمق والتحليل والنقد .

ب-المدرسة الفنية : Technical School

مدة الدراسة فيها سبع سنوات، وغالبا ما يكون طلابها من البنين من ذوي الميول الفنية وعلى درجة عالية من الذكاء. ويعتقد الآباء أن المدرسة الثانوية الفنية تقدم ثاني أفضل بديل للمدرسة الأكاديمية. في تقدم تعليما ثانويا جيدا لبعض الطلبة ممن لديهم الميل إلى العمل في بعض ميادين النشاط الاقتصادي. يشتمل منهجها إلى مواد الثقافة العامة إلى جانب المواد المهنية والتي غاليا ما تكون دراسات هندسية وتقنية للطلاب، ودراسات تجارية متنوعة للطالبات. ويمكن للطلاب المنتهيين من الدراسة بالمدرسة الفنية الالتحاق بالجامعات والكليات الفنية المختلفة، كما يمكنهم العمل ثم مواصلة الدراسة الجامعية .

ج-المدرسة الحديثة : Modern School

يلتحق بها الطلاب العاديون في ذكائهم، كما إنها تتمتع بحرية واسعة في اختيار برنامج الدراسة. وهي تزود تلاميذها بتعليم ثانوي لا يقوم على دراسة المواد التقليدية، بل يقوم على ميول التلاميذ واهتماماتهم.غالبية طلابها يتركون التعليم في نهاية سن الإلزام(السادسة عشر)ليلتحقوا بالوظائف الكتابية الصغرى، والقلة القليلة منهم (٣%) هي التي تستطيع مواصلة التعليم والاستمرار في الدراسة إلى الثامنة عشر من أعمارهم، حيث يعطى الطلاب مقررات إضافية تعد البنين للمهن التكنولوجية والزراعية وتعد البنات لأعمال التمريض والملابس والسكرتارية والسياحة . وتعاني المدرسة الثانوية الحديثة في انجلترا من مشكلات متعددة منها: اختلاف قدرات الطلاب، وانخفاض مستوى تعليمهم، ونقص الخدمات التعليمية المناسبة. ولذلك تعتبر اقل أنواع التعليم الثانوي مكانة في انجلترا.

د-المدرسة الشاملة: Comprehensive School

تقبل المدرسة الشاملة جميع الطلاب المنتهين من دراستهم الابتدائية دون تمييز , وتقدم لهم تعليم ثانوي متعدد الجوانب يلائم ميولهم وقدراتهم.وهي ليست تجميع لعدة أنواع من المدارس الثانوية، ولكنها نمط من التعليم الثانوي يقدم تحت سقف واحد. وهي لا تضع حدودا

لتحصيل تلاميذها، ولا تفرض عليهم مناشط ثابتة معينة، بل ترعى الجميع وتهيئ لكل منهم فرصة النمو إلى أقصى ما تسمح به قدراتهم واستعداداتهم.

والتجربة الإنجليزية وان اتجهت إلى تنويع التعليم الثانوي في إطار المدرسة الشاملة إلا أنها تعد مثالا فريدا متميزا للحفاظ على جميع أشكال وأنواع التعليم الثانوي ,وربما يعزى ذلك في جانب من جوانبه إلى كون الإنجليز متحفظين ومتمسكين بالتقاليد، والى ارتباط المدرسة الشاملة بالتأييد السياسي لحزب العمال وارتباط المدرسة الأكاديمية بالتأييد السياسي لحزب المحافظين. وتعد التجربة الإنجليزية ناجحة وفق معايير المجتمع الإنجليزي (http://albahethah.com/Highschool.aspx).

ولقد قامت الحكومة البريطانية بخصخصة مدارسها، وأدخلتها نظام السوق حتى تحقق نتائج أفضل، وهكذا بدأ مديروالمدارس يتحولون شيئا فشيئا إلى رجال أعمال!لا يوجد تعليم قومي في بريطانيا ، بل إنه تعليم لا مركزي بشكل كبير ويوجد في بعض المدارس خصوصية لمواد التاريخ واللغات، والمعلمين لهم برامجهم ورؤيتهم الخاصة، ولكنهم في عهد تاتشر خضعوا أخيرا إلى منطق السوق ومن منطلق أيديولوجي تاتشري جديد. وأيامها أعلنت وزارة التعليم أن الهدف هو تشجيع النمو الاقتصادي والشخصي بتطوير نظم ومعايير النجاح والمواهب التعليمية وتشجيع سوق العمل المتنافس المرن والفعال

(http://www.bab.com/articles/full_article.cfm?id=2276).

وتتولى إدارة التعليم في انجلترا ثلاث جهات هي : الحكومة – إدارة المدارس – السلطة التعليمية المحلية .

وقد نظم قانون إصلاح التعليم الصادر عام ١٩٨٨م مهام الجهات المسئولة عن التعليم في ضوء البنود التالية :

البند الأول : استقلالية المدارس في إدارة شئونها

البند الثاني : الشراكة مع الأطراف المختلفة في العملية التعليمية

البند الثالث : التقليل من البيروقراطية.

توزيع المنهج على حسب العمر الزمني

ويتم تقسيم المواد في هذا المنهج إلى :

- مواد محورية : تدرس لجميع الفئات العمرية وهي (الرياضيات والعلوم واللغة الانجليزية) .

- مواد أساسية : تدرس للمراحل الثلاث الأولى (التاريخ ، الجغرافيا ، الفن الموسيقي ، التربية البدنية ، التربية الوطنية ، التصميم والثقافة ، تقنية المعلومات والاتصالات).

- مواد ثانوية : تدرس للمرحلة الرابعة وتشمل (تاريخ أوروبا ، والتعليم البيئي والاقتصادي ، وعلم الاجتماع ، والمهارات الحياتية ، ومادة التربية الجنسية) .

ويترك اختيار المحتوى والكتب والتخطيط لمجلس الحكام المكون من إدارة المدرسة واللجان المحلية وأولياء الأمور ويخضع هذا المنهج لعمليات تقويم وتطوير مستمرة.

ولعل أهم الابتكارات البريطانية في مجال التعليم الجامعي، مشروعا الجامعة المفتوحة وكليات البوليتكنيك. وهذان المشروعان حظيا باهتمام واسع خاصة في دول " الكومنولث "، إذ استنبتت بعض هذه الدول هذه الصيغ ووضعتها موضع التجريب للإفادة من معطياتها. فالجامعة المفتوحة البريطانية التي بدأت بداية متواضعة في أوائل السبعينات، مهدت لتأسيس ما يربو على (٨٥٠) جامعة ومؤسسة تعليمية دولية تقدم خدماتها عبر وسائل ووسائط التعليم المفتوح (وزارة المعارف، ١٩٩٨).

ويوضح لنا عميد قسم التعليم في جامعة لندن الإصلاح الذي بدأته المرأة الحديدية في منتصف الثمانينيات والمستمر في عهد رئيس الوزراء الحالي توني بلير مرورا بالسابق جون ميجور كان يؤشر وبوضوح على أن المستوى التعليمي منخفض جدا ولا يحقق ما تنتظره منه الأوساط الاقتصادية. وفقدت تاتشر صبرها عام ففرضت الإصلاح، ومنذ ذلك الحين لم تتوقف الانقلابات وارتكز الإصلاح على عاملين هما وضع برنامج وطني للتعليم، وإيجاد ما يشبه السوق تقريبا لتمويل المدارس(Visser, 2003).

النماذج الآسيوية في التوجه نحو اقتصاد المعرفة:

١. الأنموذج الياباني

هو الأنموذج الآسيوي المتميّز في ميادين عدة، ولفت انتباه العالم في تميّزه الاقتصادي والسياسي والتربوي. فالغرب والأمريكيون على سبيل المثال، قد انشغلوا لسنوات طويلة بدراسة سر تفوق الإدارة اليابانية والاقتصاد الياباني والأسباب التي أدت إلى تحول اليابان من دولة

مدمّرة في الحرب العالمية الثانية إلى دولة عظمى تنافس وتتفوق في كثير من الأحيان على كبريات دول العالم.

وفي إطار ذلك، فلقد عملت وزارة التربية جاهدة على تسهيل استعمال مؤسسات التعليم الرسمية كمراكز تعليم للسكان المحليين (فتح المدارس الثانوية والجامعات أمام الجمهور، وتنظيم سلسلة محاضرات عامة مثلاً)، كذلك سعت الوزارة إلى توثيق الروابط بين الأسرة والمجتمع، وإلى تشجيع الأنشطة التطوعية وأنشطة رابطات الآباء والمدرسين والمنظمات غير الحكومية، وأنشأت مكتبا للتربية المستديمة داخل الوزارة، وتعمل على إنشاء مدارس ثانوية تطبق نظام الوحدات القيمية، وسعت إلى إضفاء المرونة على مدّة المنهاج لتيسّر متابعة الدروس بالمراسلة أو بدوام جزئي. كما عملت الوزارة على تحسين وإصلاح بنى وأنشطة معاهد الدروس العليا، بإنشاء مؤسسات من نوع جديد (جامعة للدراسات المتقدمة، ومدرسة للعلوم والتكنولوجيا المتقدمة مثلاً)، لمواكبة تطور البحث العلمي، كذلك سعت إلى تحسين برنامج المساعدة للطلبة والتي تقدم مشروعات في مجال البحث التربوي معدة لتلبية الطلب الاجتماعي (سوزوكي، ١٩٩٠).

إن أهم ما تتميز به اليابان عن غيرها من الدول المتقدمة، هو اعتماد ما يعرف بنظام المشاركة (Partnership) بين المؤسسات الأكاديمية والصناعية، ومدارس التعليم الثانوي المهني. وتتمثل هذه الآلية بإبرام اتفاق شبه رسمي طويل الأمد فيما بينها، وبموجبه تقوم مؤسسات سوق العمل بتوفير معدات وأجهزة للمدارس المهنية، وتقديم خبراتها في تطوير المناهج الدراسية والمساهمة في تنفيذها، وتوفير فرص للتدريب الميداني في موقع العلم للتلاميذ، وقيامها بانتقاء التلاميذ المتفوقين أو المتميزين بإنجازاتهم في المدارس الثانوية وتشغيلهم. وبهذا فهي توفر حوافز اقتصادية للتلاميذ. وبالوقت نفسه تقوم المدارس المهنية بدور أكثر فاعلية في توجيه التلاميذ نحو سوق العمل (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٩٨).

ويعتمد نظام التعليم في اليابان على اللامركزية. ويقتصر دور وزارة التعليم على التنسيق ووضع السياسات العامة طويلة المدى. وبالنسبة إلى مسؤولية وضع الميزانيات المدرسية والمناهج التعليمية والتقنيات في المدارس والإشراف، فهي من اختصاص مجالس التعليم المحلية. أما بالنسبة إلى محتوى التعليم فإن كل مدرسة تقوم بوضع مقررها الدراسي الخاص بها، وفقا للمنهج الدراسي الذي تعده وتنشره وزارة التعليم. وتقوم مجالس التعليم المحلية باختيار الكتب المدرسية بين هذه الكتب التي تعدها الوزارة. وتعتمد مناهج التعليم على الكتب الحرة الاختيارية وحرية الاطلاع والمذاكرة، وعادة ما تكون أسئلة الامتحانات لقياس المقدرات وإبراز

عناصر الابتكار والإبداع والتفكير غير التقليدي لدى الدارسين. والمدرسة تمثل عنصر جذب ومتعة حقيقية لأطراف العملية التربوية بما توفره من راحة وإشباع للرغبات والهوايات وانتشار الألفة والحب القائم على الاحترام (المفرج، ١٩٩٩).

٢ الأنموذج الماليزي: (الخواجا، ٢٠٠١)

أن ماليزيا واحدة من المدن الآسيوية التي حققت إنجازات اقتصادية ضخمة، ووظفت التربية والتعليم توظيفا ليواكب المستلزمات الاقتصادية. والتعليم في ماليزيا مجانيّ وليس إلزاميّا إذ توفر الدولة ما يقارب من ١٨% من ميزانيتها القومية للتربية. وتخصص وزارة التربية ٨٣,٥% تقريباً من مصروفاتها للنفقات الجارية، و١٧,٥% لنفقات التطوير. وتتمثل الملامح الرئيسية لنظام التعليم الماليزي في الترفيع الآلي للطلبة من الصف الأول حتى التاسع، وإلزام المعلم بالتدرب كل ٥ سنوات، وتخصيص ٣١ كلية لتدريب المعلمين في أثناء الخدمة، واستثمار النشاط الطلبةي في أثناء الإجازة الأسبوعية، وإلزامية مشاركة المعلمين في هذه الأنشطة، وفصل المعلم عند غيابه سبعة أيام عن العمل، وتقوم بعض الجهات الحكومية والقطاع الخاص بتمويل الأنشطة المصاحبة للمنهج والتي تعد جزءا مكملا للمنهج الدراسي (وزارة المعارف، ٢٠٠٠).

أشار الخواجا (٢٠٠١) إلى أن الأنموذج الماليزي للتعليم؛ تمت صياغته لدولة تحاول الدخول للقرن الجديد على هدى من قيمها الحضارية، وعلى تصميم لا يتزعزع بتحقيق مكان متميّز صناعياً واقتصادياً وإقليمياً وعالمياً. فالأنموذج الماليزي في توجهاته نحو إعداد وتهيئة نظامه للقرن الحادي والعشرين، ركز على إعادة صياغة الفلسفة والأهداف التربوية، وإعادة رسم المناهج ومحتوياتها، كما ركز على التوسع الكمي خصوصاً في مجال التعليم الفني، وطور أساليبه في إعداد المعلمين وفي التقويم وفي إدخال تقنيات التكنولوجيا في التعليم.

كما يُشير حبيب(٢٠٠٥) إلى أن وثيقة "رؤية ماليزيا" التي طرحها رئيس الوزراء الماليزي السابق مهاتير محمد؛ رصدت عدداً من التجارب لإقامة مجتمع علمي متقدم قادر على الإبداع واستشراف المستقبل، وليس مجتمعاً مستهلكاً للتكنولوجيا، ومن هذه التجارب:

١. التجربة الأولى: تصميم منهج دراسي خاص بمادة اختيارية تحت مسمى"المهارات الحياتية Living Skills" ؛ يتعلمها الطالب من الصف الرابع وحتى التاسع، حيث يتعلم الطالب من خلالها التعامل مع الحاسوب، وكيفية توظيفه، بالإضافة إلى التعرف على السوق، وكيفية التعامل معه، إضافة للثورة العلمية وكيفية التعامل معها، والإطلاع على كل جديد

من خلال مصادر المعرفة المتنوعة، ويتم تزويد الطالب بمهارات عدة، كحل المشكلات، وأساليب التفكير العلمي، والتعامل مع الآخرين وتقبل الذات، وينصب الهدف الرئيسي لهذه المادة على تخريج طلبة ذو علاقة بالتكنولوجيا والاقتصاد، مما يؤهلهم للتكيف مع احتياجات سوق العمل، ومتطلبات الحياة المعاصرة المتغير ' دوماً.

٢. التجربة الثانية: تصميم منهج خاص بمادة تحت مسمى"الاختراعات" في المدارس الثانوية، ويهدف إلى تلبية الحاجة إلى عمالة قادرة تقنياً على الإسهام في العالم الصناعي والابتكار فيه. وقد جاء منهج مادة الاختراعات -التي تُعتبر توسعاً وإضافة مكملة لمادة المهارات الحية- معتمدة على التكنولوجيا وعلى العديد من المناهج والمهارات الخاصة في حل المشكلات وفي ابتكار منتج يحمل الجدة والقيمة الاقتصادية؛ لذا أعد منهج مادة الاختراعات ليحتوي في خطوطه العامة على خمسة عناصر: مشروعات الاختراعات الجديدة، التصميم باستخدام الحاسوب، التسويق، حقوق الملكية الفردية، وتوثيق الاختراعات(Yunus and Suraya , 2001).

٣. الأنموذج التايلندي

وفي تايلندا، أكد تقرير "التربية في تايلندا في حقبة التحول من رؤية مجتمع متعلم" والصادر عن اللجنة التايلندية للتربية والثقافة والعلوم، إن نظام التعليم الجديد لتايلندا لابد له أن يسرع عملية التعليم للفرد حتى تستثمر كل طاقاته الممكنة، وأن تتّحد كل القوى لتطوير التعليم مدى الحياة، وأن تسهل عملية الحصول على التدريب والتعليم مدى الحياة داخل المجتمعات المحلية، وذلك في إطار نماذج جديدة من الفكر والعمل الشبكي الذي تتضافر وتتعاون فيه المنظومات التربوية والأسرية، والمجتمعات المدنية، والمؤسسات الإعلامية والاقتصادية والحكومية وغير الحكومية، تحقيقا لمقولة التعليم للجميع، والكل من أجل التعليم(اللجنة الوطنية الكويتية للتربية والثقافة والعلوم،١٩٩٨).

وتطرح الرؤية الجديدة للتربية والتعليم في تايلندا مفهوم "شبكة التعلم" كآلية جديدة لتحديث التعليم. إنها شبكة تتألف من آلاف المجتمعات، متضمنة المعلمين وأولياء الأمور وقادة المجتمع وأصحاب الأعمال. كما أن جميع الموظفين يشاركون في إدارة عملية التعليم. وبدلاً من الهرم التعليمي الرسمي، فهذه المجتمعات ذات الإدارة الذاتية والمستقلة، تعمل على تبادل المعلومات وتمهد لبناء أرضية صلبة لنظم التعليم التايلندية. إنها شبكة تعمل على تفاعل كل عنصر من عناصر المجتمع لتنفيذ استراتيجية التعلم، مع الاستمرار في كونها جزءا لا يتجزّأ من آفاق

التطور الاجتماعي. إنه تطور أساسي من المركزية إلى التعددية وحكم الذات (اللجنة الوطنية الكويتية للتربية والثقافة والعلوم،١٩٩٨).

وآلية تطبيق مفهوم شبكة التعليم المقترحة، تستلزم اتباع أمرين استراتيجيين، أولهما تطوير التعليم، إذ ينص التقرير "على أن التعليم يجب أن يتصف بالشمولية وأن يعكس احتياجات الدارسين، خاصة في مجال التعليم المهني والحرفي، وأن يؤهل الفرد للتعلم المستمر مدى الحياة". ومن الاستراتيجيات التي أوصى بها التقرير، إعداد برامج لما قبل الزواج، والوقاية من الأمراض الجنسية، والتخطيط لبرامج الأسرة، ورعاية الأطفال، وتوفير التسهيلات الرياضية، وترسيخ مفهوم القيم الأخلاقية عند الأطفال والشباب من خلال المنظمات الدينية المحلية والمؤسسات التربوية وقنوات الإعلام.

ويدعو التقرير إلى أهمية تطوير مناهج التعليم في المدارس الابتدائية والثانوية لإحداث التوازن بين المعرفة الحقيقية ومهارات التعليم والتدريب والقيم، وضرورة إسهام الإدارات المحلية والمجتمعات والآباء في تطوير المناهج والرقابة فعالية التدريس والعلم، وحفز القطاع الخاص على الاستثمار في التعليم والبحث العلمي، وتعزيز برامج التعليم الخاصة، ووضع خطة لتطوير نظام تدريب المعلمين، وتأسيس مراكز التعليم في المجتمع لتوائم أحوال البنية المحلية.

وأكدت الرؤية التايلندية على مسألة توظيف التربية والتعليم لتعزيز التنافس العالمي. وفي هذا المجال، أكدت الرؤية على أولوية الموضوعات التالية:

- تعزيز برامج التدريب الميداني المعرفي والمهاري للطبقة العاملة وخاصة الذين يعملون في قطاعات حديثة، وتأسيس مراكز نشر التكنولوجيا لتوفير برامج التدريب قبل وفي أثناء الخدمة في المناطق التي تعاني من القصور التربوي. وكذلك البرامج الخاصة بقطاع الزراعة لتحديث التكنولوجيا الخاصة بها.
- عمل شبكة وبرامج أبحاث شاملة في مجالات العلوم الأساسية، مثل الرياضيات والفيزياء والكيمياء والأحياء، وكذلك العلوم الاجتماعية والإنسانية، مع التركيز على تطوير الفكر التايلندي، وربط ذلك مع الدول المجاورة والمجتمعات العالمية الأخرى.
- إثراء البرامج الدراسية لمرحلة ما بعد التخرج في معاهد التعليم العالي من خلال عمل ترتيبات متصلة مع المعاهد التعليمية الأخرى وقطاعات الأعمال والمعاهد الأكاديمية الأجنبية لتشجيع إجراء أبحاث جديدة في المناطق التي تعاني من العجز في هذه الجوانب.

- تأسيس شبكة تطوير الأبحاث المتعلقة بالخدمات في المجتمع وتطوير الحياة الاجتماعية.
- تطوير نظام الاختبارات والالتحاق بالجامعة عن طريق نظام الدرجة المجّزأة، وتتكوّن من متوسط الدرجات التراكمية ودرجات اختبارات القبول المقننة، بالإضافة إلى درجات الاختبارات السيكولوجية.
- تطوير البرامج الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي من خلال تطوير محتويات مناهج التعليم العام مع التركيز على المهارات التحليلية وتوسيع الآفاق العالمية الثقافية للطلبة وأيضاً التركيز على فعالية تطبيق المناهج.

أما ما يتعلق بتجويد الإدارة وتطويرها، فقد ركزت الرؤية على مجالات استراتيجية أهمها التحول إلى اللامركزية في إدارة الأنظمة المحلية، وتوسيع المشاركة المجتمعية في صنع قرارات التعليم وذلك عن طريق توظيف اللجان المحلية، والقضاء على البيروقراطية في وزارة التربية، وتطوير التعاون مع القطاع الخاص، والاستفادة من الخبرات المتوفرة للمصانع والمؤسسات المهنية والاستعانة بخبرات العاملين فيها بالتدريس الجزئي في المدارس الرسمية، وخلق شبكة من المشاريع الخاصة في مجال التعاون مع المعاهد الأكاديمية الأجنبية كوسيلة لتعزيز برامج التعليم والأبحاث.

وعني التقرير عناية خاصة بجانب ضبط الجودة والنوعية في التعليم كعنصر من عناصر الإصلاح الإداري التربوي. ففي هذا المجال، أكد التقرير على ضرورة إيجاد نظام كيفيّ لضمان النوعية الجيدة في قطاع التعليم، وإعطاء الفرص لكل معهد لتطوير نوعيته المتميّزة، وزيادة دور الوكالات المركزية كوكالات تنسيقية لضمان تطبيق المعايير العالمية للأداء. إضافة إلى ذلك، دعا التقرير إلى تطوير نظم معلومات إدارية فعالة تسهل إجراءات التقويم المستمر للأداء وتبادل المعلومات بين المؤسسات، واستخدام المعلومات حول الجودة كأحد الأسس لاتخاذ القرارات الخاصة بالميزانية، ونشر المعلومات بين الشعب من حيث المعايير التعليمية لزيادة الوعي بنوعية التعليم وجودته وضمان التطوير المستمر في المعاهد التعليمية (اللجنة الوطنية الكويتية للتربية والثقافة والعلوم،١٩٩٨).

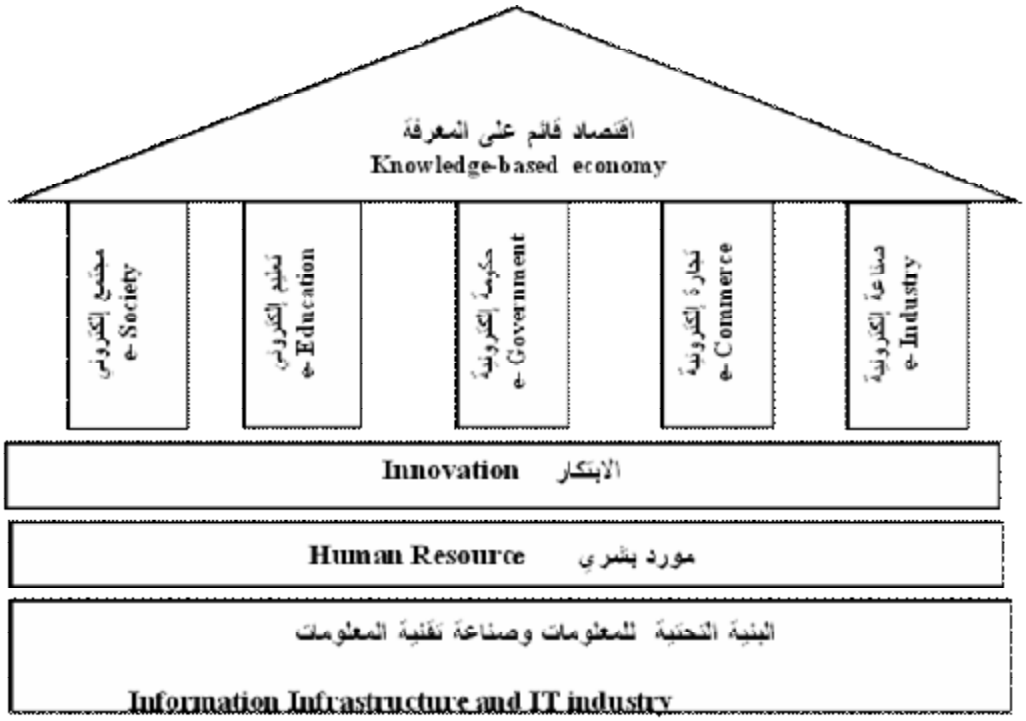
أنموذج تايلند في التحول نحو تقنية المعلومات والاتصال

National Information Technology Committee(2002)

لقد عملت لجنة تقنية المعلومات الوطنية التايلندية على البدء بمبادرة إنشاء إطار عمل سياسي لتقنية المعلومات لعام ألفين (١٩٩٦-٢٠٠٠) في ١٩٩٦، هدفت إلى وضع حجر الأساس لبنية تحتية لتقنية المعلومات والاتصال متضمنة تطويراً للمورد البشري، أتبعتها بإطار عمل سياسي ثاني سمي بتقنية المعلومات ٢٠١٠ (٢٠٠١-٢٠١٠) تم تأسيسه في (٢٠١٠) والذي تم المصادقة عليه في مارس (٢٠٠٢). ولقد أرسى إطار العمل السياسي (IT 2010) الغايات الكبرى للتحول نحو الاقتصاد القائم على المعرفة، ويظهر الشكل(٢٦) طموح إطار العمل السياسي (IT 2010) في مجالات خمسة للتطوير ضمن إستراتيجية ذلك الإطار وهي:

١. المجتمع الالكتروني (e-Society)- من خلال إزالة أو على الأقل تقليل الفارق الرقمي بخلق فرص متساوية لجميع أفراد الشعب التايلندي لتطوير نوعية حياتهم.
٢. التعليم الالكتروني (e-Education)- من خلال إنشاء وزارة تقنية المعلومات والاتصال لمركز المعلومات التايلندي الذي يهدف إلى تخزين، ومعالجة، ونشر المعرفة (بشقيها الصريح explicit والضمني tacit) . ويتضمن التعليم الإلكتروني كذلك استخدام تقنية المعلومات والاتصال ICT لتطوير التعليم من أجل حياة أفضل للأفراد.
٣. الحكومة الالكترونية (e-Government)-وتتضمن استخداما لأدوات ICT، مثل الانترنيت والنظم الالكترونية، لزيادة فاعلية النظم الأساسية في الإدارة الوطنية. وبرنامج الحكومة الالكترونية تندرج ضمن مبادرات تايلند الالكترونية من أجل تقديم خدمات بفاعلية أكبر وأسرع. وتخطط الحكومة لتحسين نظام ICT وتوسعته ليشمل جميع الخدمات العامة وضمن مستوياته كافة مع نهاية (٢٠١٠).
٤. التجارة الالكترونية(e- Commerce)- والفكرة الرئيسة هنا هي استخدام الاتصال الالكتروني في الأنواع المختلفة من الأعمال من أجل تحقيق التنافسية.
٥. الصناعة الالكترونية (e-Industry)- إن استخدام إدارة المكاتب الخلفية، والتشريعات والتسويق، وإدارة المصانع، وإدارة الإنتاج، وضبط العملية وقياسها هي المكونات الأساسية لصناعة الالكترونية (Government Public Relations Department,

.(2004



الشكل٣٦. أبعاد تقنية المعلومات للعام ٢٠١٠ في تايلند (National Information Technology Committee,2002: 23)

وبجانب الدعائم الخمسة التي تم سردها، فإن الحكومة التايلندية قامت بإنشاء مشروعات للتعلم الالكتروني تدار من قبل وزارة تقنية المعلومات والاتصال، ووزارة التربية والتعليم، ووزارة العلوم والتقنية. ولقد وضعت وزارة تقنية المعلومات والاتصال مشروعات منها: المركز الوطني لتعلم ICT، تدريب المعلم، والمركز الوطني للتقنية الشبكية بينما كانت وزارة التربية والتعليم مسؤولة عن انترنيت المدارس ومشروعات الانترنيت في الجامعات .(Tongdhamachart, 2005)

ولقد وضعت الحكومة التايلندية في اعتبارها أهمية سن قوانين للانترنيت من قوانين الحماية للبيانات، وقانون الجريمة الحاسوبية، وقانون الاعتماد، وقانون النقل الالكتروني للأموال، وقوانين لصرف فواتير البنية التحتية للمعلومات الوطنية.

(National Information Technology Committee, 2002)

بعض النماذج العربية في التوجه نحو اقتصاد المعرفة

١. الأنموذج الأردني: أنموذج الاقتصاد المعرفي في الأردن (ERFKE)

لقد أعدت وزارة التربية والتعليم في الأردن مشروع إصلاح التعليم لاقتصاد المعرفة مندرجاً ضمن" الخطة الوطنية للتعليم للجميع" التي طالب بها مؤتمر داكار. واشتمل المشروع في مرحلته الأولى على مكونات أربعة، كما يظهر ذلك في الشكل(٢٧) تم –لبلوغها- وضع خطة خمسية للسنوات ٢٠٠٣- ٢٠٠٨ (وزارة التربية والتعليم الأردنية، ٢٠٠٣).

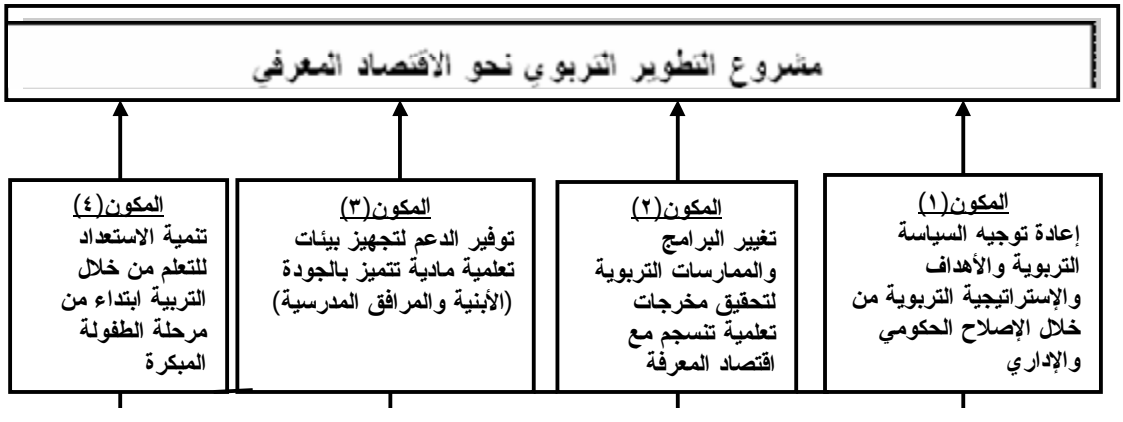
إن اللافت للنظر في هذه الخطة هو عدم إشارتها صراحة إلى التعليم الأساسي كهدف أولي، وعدم اشتمالها على رؤية واضحة للتعليم الأساسي، وخلوها من الأهداف الإستراتيجية لهذه المرحلة (المحيسن والكيلاني، ٢٠١٠).

١٠. تطوير التعليم من أجل الاقتصاد المعرفي - ERFKE

وفي يوليو/تموز ٢٠٠٣، أطلقت الحكومة الأردنية برنامجا طموحا في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا كلها، وهو برنامج إصلاح التعليم من أجل الاقتصاد القائم على المعرفة وهو برنامج متعدد المانحين مدته عشر سنوات، وقدم البنك الدولي لهذا البرنامج 120مليون دولار أمريكي. وسعى البرنامج إلى إعادة توجيه السياسات والبرامج التعليمية بما يتماشى مع حاجات اقتصاد قائم على المعرفة، وتحسين بيئة التعليم المادية في معظم المدارس، وتشجيع التعليم في سنوات الطفولة المبكرة. وامتدت المرحلة الأولى للبرنامج من ٢٠٠٣ إلى ٢٠٠٩ واختتمت في يونيو/حزيران ٢٠٠٩ (jordan.usaid.gov/jordan.cfm) .

وتُعد خطة التطوير التربوي نحو اقتصاد المعرفة آخر المحاولات التطويرية في الأردن ؛ "فقد تبنى منتدى التعليم في أردن المستقبل (Vision forum for the future of education in Jordan,2000) رؤية وطنية ترمي إلى إيجاد نظام تربوي يحقق التميز والجودة من خلال استثمار الموارد البشرية والمعرفة كثروة وطنية إستراتيجية، وتعزيز المقدرة على البحث والتعلم، وضمان مساهمة الأفراد في بناء اقتصاد متجدد مبني على المعرفة، ويضع الأردن على خريطة الدول المتقدمة والمصدرة للكفاءات البشرية القادرة على المنافسة إقليميا وعالميا (وزارة التربية والتعليم،٢٠٠٣). وبكلفة ٣٥٢ مليون دولار (بتمويل من البنك الدولي، الصندوق العربي، وبنك الاستثمار الأوروبي، وبنك الإعمار الألماني، ووكالة الإنماء الدولي الكندية، ووكالة الإنماء الدولي البريطانية، ووكالة التعاون الدولي اليابانية، والحكومة اليابانية، وبرنامج الخليج العربي لدعم منظمات الأمم المتحدة الإنمائي، ووكالة الولايات المتحدة للإنماء الدولي)

بهدف إدخال تكنولوجيا المعلومات إلى النظام التعليمي، وتدريب المعلمين، وتطوير المحتوى، والإصلاح الإداري، لتأهيل المجتمع الأردني لاستيعاب اقتصاد المعرفة والتحول باتجاهها مجتمعيا وإداريا واقتصاديا. ويجري في هذا السياق تأهيل المدرسين وموظفي الدولة لاستيعاب التحول نحو تطبيق الحاسوب في التعليم والإدارة. وتجري أيضاً عمليات واسعة لتزويد المدارس والجامعات بأجهزة الحاسوب (حوسبة التعليم) من أجل التحول نحو تطوير عمليات التعليم والإدارة واستيعاب التحولات الكبرى في التقنية، وبخاصة في المعلوماتية والاتصال. وتشمل الخطة إعادة توجيه الاستراتيجيات التربوية من خلال الحاكمية الإدارية، وتطوير البرامج والممارسات التربوية، وتطوير آليات التعليم والمناهج لتحقيق مخرجات تعليمية ذات صلة بالاقتصاد المعرفي وبحيث تصبح الثقافة الحاسوبية واقعا في كافة مدارس المملكة مع حلول عام ٢٠٠٦ (طوقان، ٢٠٠٥).



وقد حددت مؤتمن (٢٠٠٦) عدداً من الإستراتيجيات للإرتقاء بوزارة التربية والتعليم الأردنية لتصبح منظمة تعلم - وهو أحد الأدوار الرئيسية للمؤسسات التعليمية في عصر اقتصاد المعرفة - على النحو التالي:

١. تعزيز ثقافة مؤسسية داعمة للتغيير والتطوير والتجديد والإبداع.
٢. تنمية قيادات قادرة على التغيير والتطوير.
٣. منح صلاحيات أوسع، وتعزيز المقدرة على اتخاذ القرار.
٤. الإطلاع على المستجدات على الساحة؛ المحلية والإقليمية والدولية ومواكبتها.
٥. تنمية كفايات الاتصال والتفاوض وحل المشكلات.
٦. توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بفاعلية.

٧. بناء نظام شامل للمساءلة والرقابة التربوية.
٨. تطوير نظام عادل للتحفيز والإبداع.
٩. بناء علاقات شراكة فاعلة مع البيئة الخارجية.

أما المرحلة الثانية من برنامج إصلاح التعليم من أجل الاقتصاد القائم على المعرفة الذي ينسجم مع إستراتيجية المساعدة القطرية التي وضعها البنك الدولي للإنشاء والتعمير ومؤسسة التمويل الدولية للمملكة الأردنية الهاشمية، فستمتد من ٢٠٠٩ إلى ٢٠١٥. ويهدف هذا البرنامج إلى تعزيز الإصلاحات التي طبقت في إطار المرحلة الأولى وإضفاء الطابع المؤسسي عليها، مع تركيز خاص على التنفيذ على مستوى المدارس وكفاءة المعلمين. وستعزز هذه المرحلة من البرنامج القدرات المؤسسية لوزارة التعليم على مستوى السياسات والتخطيط الإستراتيجي، والرصد والتقييم، وتحسين معدلات توظيف المعلمين والاستفادة منهم، وسياسات التطوير المهني وتطبيقها. وسيساعد البرنامج أيضا في تطوير المناهج ووسائل تقييم الطلبة لضمان مواءمتها للاقتصاد القائم على المعرفة (http://ar.wikipedia.org/wiki/التعليم_في_الأردن#cite_note-7).

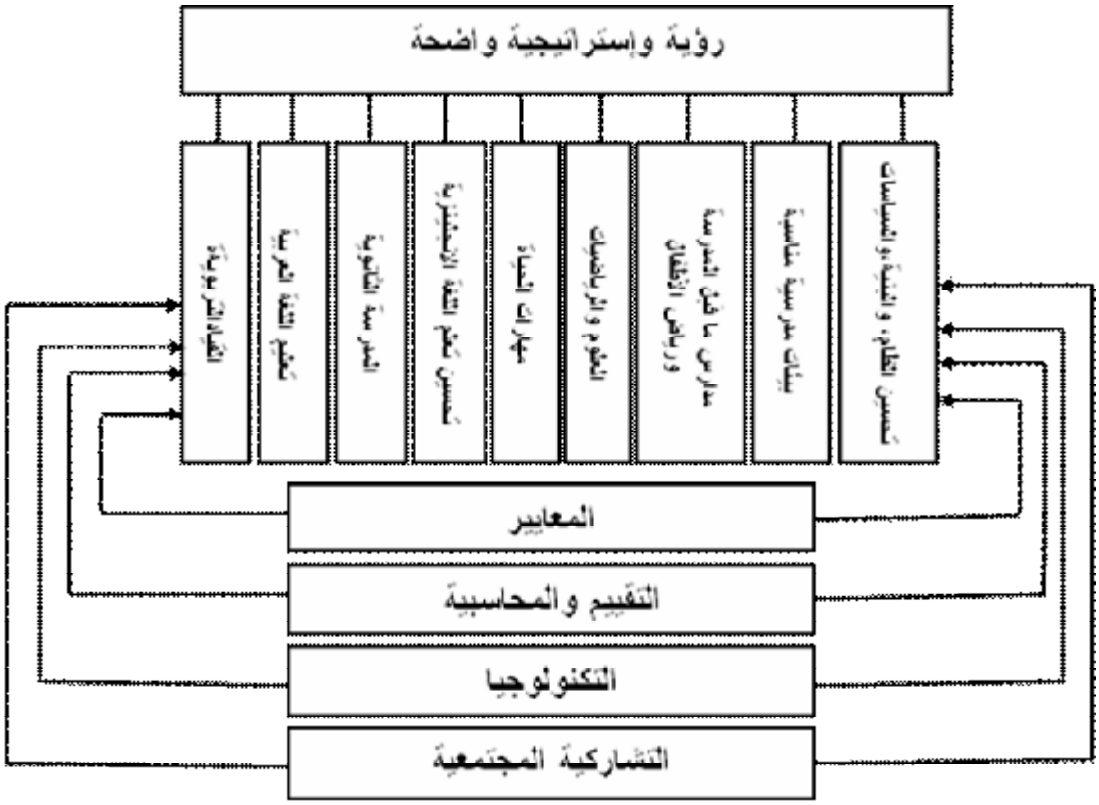
لذا فالرؤية الأردنية تسعى إلى تأسيس اقتصاد مبني على المعرفة، يضم قوى عاملة من المبدعين القادرين على حل المشكلات. وتتطلب هذه الرؤية تطوير المجتمع التربوي الذي يبذل قصارى جهده لتطوير مهاراته في صنع المعرفة، وإدارتها، والمقدرة على تحليل البيانات واستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وهذا يتطلب من المعلمين أن يفهموا هذه الرؤية ويتحملوا مسؤولية شخصية لتحقيقها، مثلما عليهم أن يُعمقوا اتجاهات الانفتاح وحب الاستطلاع، وأن ينموا اتجاهات التعليم مدى الحياة، ويجعلوه ميسراً لهم ولطلبتهم (مصطفى والكيلاني، ٢٠١١).

٢. الأنموذج السعودي: الأنموذج التكاملي

ويشير العثمان (١٤٢٨هـ)، وموقع تطوير(www.tatweer.edu.sa) على الشبكة العنكبوتية إلى أنه يتم حالياً في المملكة العربية السعودية؛ تنفيذ مشروع الملك عبدالله لتطوير

التعليم العام (تطوير؛ الأنموذج التكاملي)، والذي تم تخصيص ميزانية قدرها (٩) تسعة مليار ريال (٢,٧) مليار دولار على مدى (٦) سنوات؛ كلبنة من لبنات الإصلاح التعليمي، مستهدفاً تحسين أداء عناصر العملية التربوية والتعليمي، لتكون مؤهلة لإعداد الجيل الصالح الفاعل في

تنمية المجتمع، وتمثل الأهداف الإستراتيجية للمشروع مطالب جوهرية تلتقي عندها برامجه الأربعة؛ وهي:



شكل ٢٨. الأنموذج السعودي: الأنموذج التكاملي

(الحكمي، ٢٠١٠، ١٥ - www.tatweer.edu.sa)

١. **تحسين البيئة التعليمية، وذلك من خلال:**

- تحسين بيئة التعليم والتعلم وزيادة فاعليتها.
- سد حاجة البيئة التعليمية- التقنية عن طريق توفير المتطلبات اللازمة في البيئة المدرسية.
- توظيف تقنية المعلومات ودمجها في التعليم، وتنويع مصادر التعلم في الفصل الدراسي.

٢. **تطوير المناهج التعليمية، وذلك من خلال:**

- تنمية شخصيات المتعلمين والمتعلمات العلمية والعملية ومهارات التفكير، وترجمة المحتوى المعرفي بمهارات حياتية تسهم في حل المشكلات، والعناية بتكامل والتفاعل التعليمي والتعامل مع متغيرات العصر وفق رؤية شرعية ووطنية متزنة.

- استثمار الخبرات العالمية في بناء المناهج.
- تحقيق نقلة نوعية في إعداد الكتاب المدرسي والمواد المصاحبة.
- تحقيق الرقمية في المناهج ودمج التقنية في التعليم.

٣. **دعم النشاط غير الصفي، وذلك من خلال**:

- البناء السليم المتكامل لشخصية الطلبة في مجتمع عربي مسلم.
- إثارة التنافس الإيجابي بين الطلبة في مجالات الإبداع المختلفة وعلى كافة المستويات.
- تنمية ممقدرات الطلبة على تحمل المسؤوليات.
- صقل مواهب الطلبة، وإتاحة فرص المشاركة الجماعية.
- رفع مستوى وعي الطلبة الثقافي والصحي والرياضي.
- تطوير مهارات الطلبة في استخدام الحاسوب والإنترنت.
- إيجاد أنماط الشخصية المبدعة وتحفيزها.
- ترسيخ مبدأ التنمية الثقافية الشاملة لدى الطلبة، والتأكيد على غرس روح الانتماء وحب الوطن في نفوسهم.

٤. **التأهيل والتدريب، وذلك من خلال**:

- رفع كفايات المعلمين والمعلمات التعليمية ومقدراتهم المهنية في ضوء التغيرات الحاصلة.
- القضاء على أمية الحاسوب.
- تذليل العقبات الإدارية والمالية.
- توفير حقائب تدريبية تفاعلية غنية بالمعلومات ذات وسائط متعددة.
- تأهيل مدربين فاعلين لإدارة العملية التدريبية.

ويرى القرني (٢٠٠٩) أنه إذا ما تم تنفيذ هذا المشروع عملياً وفق ما خطط له، وخاصة في ظل الدعم الحكومي اللامحدود، فسيؤدي بالضرورة إلى تغيير النظام التربوي، وبالتالي

تطوير الموارد البشرية والهيكلية الوظيفية التي تتناسب مع الاحتياجات الوطنية والتحديات العالمية في القرن الحادي والعشرين.

تطور التعليم في مملكة البحرين

كان التعليم في البحرين في مطلع القرن العشرين مقتصراً على الكتاتيب فقط وهي بيوت تعليمية تقليدية هدفها تعليم قراءة القرآن،،ولم تكن تلك الكتاتيب تحقق كفاية تعليمية تناسب التطور العلمي بعد انتهاء الحرب العالمية الأولى، فقد تغيرت الأمور وأدى انفتاح البحرين إلى إحداث تغييرات سياسية واجتماعية كبيرة فيها، ونتج عن ذلك انبثاق الوعي الثقافي والاجتماعي بين أفراد مجتمع البحرين، وبحكم ذلك ظهرت الحاجة إلى إنشاء معاهد تعليمية حديثة تختلف عن الكتاتيب من حيث نظمها ومناهجها وأهدافها (التعليم في مملكة البحرين، ٢٠١١).

وكان يوجد في البحرين عدد من المدارس الأهلية مثل مدرسة الإمام الصادق في المنامة التي تم تغيير اسمها إلى مدرسة أبو بكر الصديق، ومدرسة أخرى في منطقة الخميس.

وبدأت بواكير التعليم عام (١٩٠٢م) عندما قامت الإرسالية الأمريكية بإنشاء مدرسة بجوار مستشفى الإرسالية،وهي أول مدرسة نظامية لتعليم الأولاد في البحرين، وذلك بعد ٣ سنوات من افتتاح أول مدرسة لتعليم البنات، وقد سميت تلك المدرسة باسم (مدرسة شجرة البلوط) (إسماعيل،٢٠٠٧).

وقبيل عام (١٩١٩م) تشاور أهل الرأي في جزيرة المحرق وأجمعوا على ضرورة العمل لإنشاء مدرسة نظامية، فبارك شيوخ البلاد هذا النداء واكتتبوا لصالح المشروع وبُدئ العمل المنظم وتأسست مدرسة الهداية الخليفية للبنين في عام (١٩١٩م) على يد الشيخ عبدالله بن عيسى آل خليفة في المنطقة الشمالية من مدينة المحرق. هذا وقد قام بإنشاء هذه المدرسة لجنة من الأهالي حيث اتخذ من منزل الحاج علي بن إبراهيم الزياني في المحرق مقرا لها إلى حين جمع التبرعات لبناء مقر دائم للمدرسة، وأسندت رئاسة مجلس إدارتها للشيخ عبدالله بن عيسى آل خليفة .

ولم تكن الفتاة في البحرين بمنأى عن التعليم، فقد سنحت لها فرصة التعليم النظامي بعد أن استشعر الأهالي بضرورة التعليم للبنات كضرورته للبنين، لذا افتتحت أول مدرسة نظامية أطلق عليها مدرسة خديجة الكبرى للبنات في عام (١٩٢٨).

ونظراً للصعوبات المالية والإدارية التي واجهت اللجنة المشرفة على التعليم عمدت الحكومة إلى تولي مسؤولية هذه المدارس ووضعتها تحت إشرافها المباشر تحت مسمى وزارة التربية والتعليم.وكان ذلك في عام (١٩٣١م). وقد عين الشيخ عبدالله بن عيسى آل خليفة كأول وزير للمعارف (ويكيبديا- الموسوعة الحرة، ٢٠١١).

في عام ٢٠٠٤ دخل التعليم في البحرين مرحلة التكنولوجيا و ذلك من خلال مشروع الملك حمد لمدارس المستقبل و الذي هدف بدوره لربط جميع مدارس البحرين بالشبكة الإلكترونية وتفعيل التعلم الإلكتروني ليكون داعما أساسياً للتعليم. و الهدف الأساسي لهذا المشروع هو تفعيل التعليم في كل مكان وفي كل زمان.

الجدول١. السلم التعليمي في البحرين (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١١)

الصفوف	السن	المراحـــل الـــدراســـيـــة

<table>
<tr><td rowspan="15">التعليم الديني (الابتدائي و الإعدادي و الثانوي)</td><td rowspan="3">التعليم الثانوي العام
التعليم الثانوي الفني
المسار المتقدم
المسار التخصصي</td><td>١٧</td><td>١٢</td></tr>
<tr><td>١٦</td><td>١١</td></tr>
<tr><td>١٥</td><td>١٠</td></tr>
<tr><td rowspan="3">التعليم الأساسي
الحلقة الثالثة (الإعدادية)</td><td>١٤</td><td>٩</td></tr>
<tr><td>١٣</td><td>٨</td></tr>
<tr><td>١٢</td><td>٧</td></tr>
<tr><td rowspan="3">الحلقة الثانية (الابتدائية)</td><td>١١</td><td>٦</td></tr>
<tr><td>١٠</td><td>٥</td></tr>
<tr><td>٩</td><td>٤</td></tr>
<tr><td rowspan="3">الحلقة الأولى (الابتدائية)</td><td>٨</td><td>٣</td></tr>
<tr><td>٧</td><td>٢</td></tr>
<tr><td>٦</td><td>١</td></tr>
</table>

تاريخ التعليم في البحرين

التعليم الابتدائي

يمثل التعليم الابتدائي أول درجات السلم التعليمي في البحرين ويعتبر إلزامياً حسب قانون التربية والتعليم (١٩٧٧م)، وقد اعتبره مشروع التربية والتعليم الجديد (١٩٨٥م) قسما من التعليم الأساسي.

ومدة الدراسة في هذه المرحلة (٦) سنوات، ويقبل فيها التلاميذ ابتداء من سن السادسة. وتنقسم هذه المرحلة بدورها إلى حلقتين:

- الحلقة الأولى: تضم الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الابتدائي ويطبق بها نظام معلم الفصل، حيث يقوم في ظل هذا النظام معلم واحد بتدريس جميع المواد ماعدا التربية الموسيقية والتربية الرياضية، وبواقع (٢٥حصة) في الأسبوع للصفوف الأول والثاني الابتدائي، و(٢٧حصة) للصف الثالث الابتدائي .
- الحلقة الثانية: وتضم الصفوف الثلاثة العليا، ويطبق في مدارسها نظام معلم المادة حيث يدرس كل مادة دراسية معلم متخصص في تلك المادة ..بواقع (٣٠حصة) في الأسبوع .

نظام التقييم: (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٠)

إن عملية التّقويم في المرحلة الابتدائيّة تطبق نظام التّقويم التّكوينيّ الّذي يهدف إلى توصيل المتعلّم إلى درجة إتقان كفايات محددة للموادّ الدّراسيّة المختلفة من خلال عمليّة تعليم، وتشخيص وتصحيح مستمرّة ومتواصلة بحيث تكون نتيجتها وصول المتعلّم إلى تعلّم كلّ المطلوب في الكفاية، ويعتمد المعلّم في تقويمه على أدوات و أساليب متنوّعة، كالملاحظة المنظّمة، والتّدريبات اليوميّة والأنشطة المخطّطة، والمشروعات الفرديّة والجماعيّة والاختبارات التّشخيصيّة والتّجميعيّة.

ولقد اعتبرت نسبة٦٠% الحد الأدنى للنجاح في المواد الأساسية والتي تشمل مواد اللغتين العربية والإنجليزية والعلوم والرياضيات، ونسبة (٥٠%) للنجاح في المواد التثقيفية كالتربية الإسلامية والاجتماعيات، والمواد العملية كالأسرية والتربية الفنية والزراعة والحاسوب.

وهذا التقويم يهدف إلى رفع مستوى تمكن الطلبة من الكفايات والمهارات في المواد الأساسية بنسبة (٦٠%) كحد أدنى، بما يمكن النظام التعليمي البحريني من تحقيق معايير الجودة العالمية، وبما يتسق مع مرئيات المبادرة الوطنية لتطوير التعليم والتدريب.

التعليم الإعدادي

اتجهت مملكة البحرين إلى اعتبار هذه المرحلة جزاء من التعليم الأساسي الذي دعت إلى تطويره المؤتمرات الدولية في أواخر الستينات وأوائل السبعينات، ولقد كانت مدة الدراسة في المرحلة الإعدادية في البحرين سنتين فقط حتى عام ١٩٧٧/٧٦م. وكان التلميذ يتخرج من هذه المرحلة وهو دون السن المناسبة لمتابعة الدراسة في المرحلة الثانوية، أو الانخراط في حياة العمل والإنتاج.

وفي أكتوبر١٩٧٥م أصدر مجلس الوزراء قرارا بشأن جعل الدراسة في المرحلة الإعدادية ثلاث سنوات اعتبارا من العام ١٩٧٧/٧٦م،ولكن نظرا لعدم توفر الإمكانات اللازمة من المناهج وكتب دراسية ومبان مدرسية وغير ذلك لتنفيذ قرار المد في موعده المحدد أرجئ التنفيذ إلى العام الدراسي ١٩٧٨/٧٧م.

وتشتمل مناهج الحلقة الثالثة من التعليم الأساسي مواد إلزامية مشتركة تضم: التربية الإسلامية، واللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والعلوم والتكنولوجيا، والرياضيات، والمواد الاجتماعية، والتربية الرياضية والدراسات العملية التي تشمل (الدراسات العملية الاقتصاد المنزلي والتربية الفنية والمجالات العملية، وبواقع (٣٠) حصة أسبوعيا، وفي السنتين الأخيرتين تم إضافة (٥) حصص في كثير من المدارس بعد تنفيذ مشروع تطوير التعليم الإعدادي لتصبح (٣٥حصة) في هذه المدارس .

التعليم الثانوي

يشترط فيمن يتقدم لأي فرع من فروع التعليم الثانوي (العام والفني) أن يكون حاصلاً على شهادة إتمام الدراسة الإعدادية أو ما يعادلها بشرط ألا يزيد عمره على (١٨) سنة،ومدة الدراسة في هذه المرحلة ثلاث سنوات دراسية مقسمة إلى ستة فصول دراسية (٣ مستويات).

وبالنسبة للتعليم الثانوي العام فيطبق نظام توحيد المسارات الأكاديمية، أما بالنسبة للتعليم الفني والمهني فيشتمل على نظامين هما النظام المطور للتعليم الثانوي الصناعي، ونظام التلمذة المهنية.

وما يرتبط بتلك الأنظمة من معايير لجودة التعليم على مستوى؛ الطالب، والمعلم، والإدارة التربوية، والمنهاج، ووسائل وأساليب التعليم والتعلم، والتمويل والإنفاق، ومباني وتجهيزات، وبيئة محيطة بما توفره من مهارات مجتمعية (عليمات، ٢٠١٠).

التعليم الديني

يعتبر التعليم الديني القاعدة التي بني عليها التعليم الرسمي في البحرين. فقبل افتتاح المدارس، كان الطلبة يتعلمون القرآن الكريم والقراءة والكتابة في الكتاتيب، ومع افتتاح المدارس الحديثة، رغب المسئولون في إيجاد منهج منتظم للعلوم الدينية،لتخريج المتخصصين في علوم الشريعة الإسلامية، فتأسست "المدرسة الدينية العلمية الثقافية" عام١٩٤٣م، التي ركزت بدورها على التعليم الديني تحت إشراف إدارة الأوقاف التي استطاعت أن ترسل بعض طلبتها للدراسة في الأزهر، وقد ألحقت هذه المدرسة بمديرية التربية والتعليم (كما كانت تدعى آنذاك) في عام١٩٦١/٦٠م، وعرفت فيما بعد بالمعهد الديني.

والتعليم الديني حاليا يتبع وزارة التربية والتعليم ويقدم للبنين فقط، وهو يأخذ نفس اتجاه التعليم الأساسي و التعليم الثانوي في التعليم العام من حيث عدد سنوات الدراسة وسن القبول، إلا أنه يركز على الدراسات الدينية الإسلامية بفروعها المختلفة وذلك بهدف إعداد رجال على مستوى لائق من الخبرة في شؤون الدين الإسلامي. وفي ضوء التطوير الحادث في مجال التعليم الديني فقد تم افتتاح المعهد الديني الجعفري في بداية العام الدراسي الثاني ٢٠٠٣/٢٠٠٢م، ويأتي المنهج الدراسي في هذا المعهد مطابقا لمنهج المدارس الابتدائية الحكومية باستثناء منهج التربية الإســـلامية بإضافة مادة (الشرعيات) وفق المذهب الجعفري .

التعليم الخاص - غير الحكومي: (السليطي، ٢٠٠٢)، و (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣)

إدارة التعليم الخاص بوزارة التربية والتعليم هي الجهة المشرفة على قطاع المؤسسات وتقوم هذه الإدارة بالتنسيق مع إدارات الوزارة الأخرى بتقديم الدعم و المساعدات الفنية إلى جميع المؤسسات التعليمية الخاصة مثل المساعدة في إيجاد العاملين من مدرسين ومدرسات، وتقديم الكتب المقررة لمواد اللغة العربية والتربية الإسلامية وتاريخ وجغرافية البحرين، وتخصيص اختصاصيين من الوزارة لتوجيه مدرسي هذه المواد.

التقييم الشامل لجودة النظام التعليمي في مملكة البحرين:

(وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣)

يعتبر تطوّر النظام التربوي والتعليمي من المكاسب التي حققتها مملكة البحرين في إطار نمو شامل طال مختلف مناحي الحياة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية. وما فتأت وزارة

التربية والتعليم تعمل على تطوير منظومتها التربوية وتحسين أدائها بما يؤهّلها أكثر فأكثر لتلبية طموحات المجتمع البحريني وتحقيق أهداف تنميته. وفي هذا الإطار، أقدمت الوزارة على تقييم شامل لجودة النظام التعليمي في مختلف مكوّناته بما مكّن من وضع خطّة طموحة لمواصلة تحسين مقدرته على تحقيق المهمّات الموكولة له ومواكبة المستجدّات الداخلية والخارجية بنجاح وكفاءة (بن فاطمة،٢٠٠٥).

ولا بدّ من الإشارة أيضاً، إلى أنّ التقييم الشامل لجودة التعليم قد تمخّض عنه مجموعة من الإصلاحات التطويرية، والمشروعات، وقامت الوزارة بتنفيذها للبحث عن أفضل السبل لرفع جودة العملية التعليمية التعلّمية،حيث صدق عليها مجلس الوزراء في جلسته رقم (١٧٣٢) بتاريخ ١٣ أبريل ٢٠٠٣ م. ونذكر من هذه المشاريع: (السليطي، وهجرس، والشيخ، ٢٠٠٨) و(السليطي، وهجرس، والشيخ، ٢٠٠٩).

- مشروع جلالة الملك حمد لمدارس المستقبل الإلكترونية،
- مشروع توحيد المسارات الأكاديمية في التعليم الثانوي،
- مشروع مركز الإرشاد النفسي والاجتماعي،
- مشروع مركز التميّز للتعليم الفنّي.
- مشروع توظيف تقنية المعلومات والاتّصال في العملية التعليمية التعلّمية.
- مشروع تطوير مناهج المواد التّجارية.
- مشروع نظام التقييم التربوي في التعليم الأساسي
- مشروع تطوير التعليم الفني والمهني .
- مشروع التلمذة المهنية ضمن مشروع تطوير التعليم الفني والمهني .
- مشروع تطوير مناهج الرياضيات والعلوم للمرحلة الابتدائية .
- مشروع تطوير التعليم الاعدادي .

مشروع تدريس اللغة الانجليزية بدءا من الصف الأول الابتدائي .

- مشروع تطبيق مادة التصميم و التقانة في التعليم الإعدادي بعد ان تم تطبيقه بنجاح في المرحلة الابتدائية .
- مشروع تحسين أداء المدارس (التابع لهيئة ضمان الجودة) .

الرؤى والتصورات المستجدّة للتربية والتعليم وللمؤسّسة المدرسية في ضوء اقتصاد السوق: (بن فاطمة،٢٠٠٦)

١. ظهر في بداية القرن الحادي والعشرين مفهوم "التبوضع" (marchandisation) في المجال التربوي واقترن بتطوير النظم التربوية في اتّجاه التكيّف مع متطلّبات اقتصاد السوق في نطاق مجتمع المعرفة. واتّخذ هذا التكيّف أشكالا ثلاثة:

أ- ملاءمة المناهج التعليمية وأساليب إدارة النظم التربوية مع الظروف السائدة في سوق العمل واعتبار ذلك توجّها ضرورياً لتطوير التربية والتعليم ورهانا أساسياً في القرن الحادي والعشرين.

ب- اعتبار التعليم سوقا لتكنولوجيا المعلومات والاتّصال وفضاءً لازدهارها من حيث أنّ التعليم مستهلك لها ومستفيد منها ويعتبر الانخراط في هذه السوق مظهراً من مظاهر تطوّره وتقدّمه.

ج- اعتبار قطاع التربية والتعليم قطاعاً اقتصادياً وتجارياً بالأساس وهو ما أدّى إلى ظهور التعليم الخاص الربحي وازدهاره من جهة ومن جهة أخرى، اعتبار العلاقة بين التعليم والمستفيدين منه علاقة تجارية، على معنى أنّ المؤسّسات التعليمية تقدّم خدمات لزبائن قد يكونون أفراداً ومنهم الطلبة أنفسهم أو مؤسّسات اقتصادية أو اجتماعية أو غيرها.

ومن هذا المنطلق، تغيّرت بعض المفاهيم والتوجّهات في شكل رؤى جديدة لوظائف المؤسّسة التعليمية منها على سبيل المثال:

- أنّه أصبح المطلوب ألاّ يؤهّل الطلبة لمهن محدّدة وأعمال معيّنة، وإنّما المطلوب تأهيلهم لإيجاد مكان لهم في سوق العمل.
- كذلك، لم تعد وظيفة المدرسة تقديم المعرفة للطلبة وتزويدهم بها، وإنّما المطلوب إكسابهم كفايات التعلّم الذاتي.

٢. وفي إطار هذا التوجّه، شجّع الاتحاد الأوروبي في أغلب البلدان المؤلّفة له، على انتشار اللاّمركزية التعليم وعلى استقلالية المؤسّسات المدرسية وتمكينها من أن تدير نفسها بنفسها وتملك حرّية القرار فيما يتعلّق بالإدارة والتمويل ممّا أدّي إلى اقتراب المدرسة من المؤسّسة الاقتصادية التي أصبحت تشارك في تمويل مشاريع المدرسة وفي المقابل، تشارك في مجالسها وفي تحديد مناهجها وهو ما قاد إلى ظاهرة التنافس بين المؤسّسات التعليمية لاستقطاب المؤسّسات الاقتصادية.

- ويظهر هذا التوجّه جليا في إنجلترا منذ بداية عهد بلير حيث أصبحت شركات ومؤسّسات اقتصادية من مثل (Honda, Toshiba, Vodafone) ومؤسّسات دينية

وجمعيات رياضية تشرف على إدارة عدد من المدارس ممّا أرسى ثقافة التنافس بين المؤسّسات. وانتظم في هذا الصدد منتدى في واشنطن في شهر مايو ٢٠٠٢ شارك فيه خبراء من الولايات المتحدة الأمريكية و من المنظمة الأوروبية للاقتصاد والتنمية حول "تجارة الخدمات التربوية".

٣. لكنّ هذا التحوّل لوظائف المؤسّسة التعليمية في اتّجاه اعتبارها مؤسّسة تجارية، يطرح لا محالة عدّة قضايا منها الزيادة في عمق الهوّة بين مدارس الأغنياء ومدارس الفقراء من جهة ومن جهة أخرى، بعد المدرسة عن تحقيق أهداف ذات طابع إنساني وقيمي وديني من مثل المعرفة من أجل التفاهم والتعايش والتعاون مع الغير، إلى غير ذلك...

وفي ظل الرؤية التطويرية انتهجت وزارة التربية والتعليم منهج التطوير الشامل للتعليم في المملكة، والتي استندت إلى مبادئ ذات أهمية كبيرة في العمل التربوي منها: مبدأ إشاعة التعليم الإلكتروني واستخدام التقنية، ومبدأ إشاعة التعليم الذاتي، ومبدأ الاهتمام بالقيم والأخلاق الإسلامية، ومبدأ التأكيد على جانب الخبرات، والتركيز على دعائم التربية الأربع، ومبدأ تعزيز مفاهيم الديمقراطية، ودمج عمليتي التدريس والتدريب في مواقع العمل، والعناية بأصحاب المقدرات الفائقة والمتميزة والعناية بفئة ذوي الاحتياجات الخاصة، ومبدأ مفهوم الصحة المدرسية الجسمية والصحية.

توجهات الوزارة لتطوير الإشراف التربوي:

وضع هيكلية محددة للإشراف التربوي عبر التأكيد على تنفيذ الخطة الشاملة لتطوير الإشراف التربوي، وهي خطة تتبنى نماذج إشرافية جديدة لتفعيل عملية الإشراف التربوي في مدارس المملكة. تؤكد الأدوار الجديدة للمشرفين التربويين التي تعنى بتطوير النمو المعرفي والمهني والخبرات والمهارات لدى المعلمين، مع الاستفادة من الوسائط التعليمية والتكنولوجية الحديثة في إنتاج البرمجيات التعليمية التي تسهم في عمليات التطوير لإحداث تغيير نوعي في المناخ التعليمي.

إضافة إلى وضع برامج تدريبية للمشرفين، ووضع آلية محددة لاختيار الموجهين مع اعتماد تقارير الموجهين الفنية المتعلقة بأداء المعلمين (الزياني، وياسين،والعيادي، وعبابنه، واليتيم، وداود،٢٠٠٧).

تجربة البحرين في القيادة التربوية وتجويد التعليم: (وزارة التربية والتعليم،٢٠٠٩)

منذ افتتاح أول مدرسة حكومية في مملكة البحرين عام (١٩١٩م) ظلت مسيرة التعليم حافلة بالإنجازات وذلك بفضل الرعاية المتواصلة من القيادة الحكيمة في مملكة البحرين، والقائمين على العملية التربوية والتعليمية، وكذلك من خلال السعي المتواصل نحو التطوير الشامل بتطبيق أكثر أنظمة التعليم تطوراً، وذلك بهدف تجويد مخرجات التعليم التي ستكون عنصراً رئيسياً في تحقيق التنمية الشاملة وكل ما من شأنه التقدم والرقي في المملكة .

وفي سبيل ذلك خطت مملكة البحرين مؤخراً خطوات واسعة في مجال الانتقال النوعي من النظم التعليمية المعتادة إلى التعليم المستقبلي القائم على توظيف تكنولوجيا و تقنية المعلومات والاتصال في مختلف المدارس، معتمدة في ذلك على الطاقات البحرينية التي جمعت بين الشهادات العلمية والخبرات التي اكتسبتها من خلال عملها في الحقل التعليمي وإطلاعها على التجارب المتقدمة في مجال التربية والتعليم، وكذلك اعتمدت المملكة في ذلك على الاستفادة من الخبرات العالمية المتمثلة في منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) أو من بيوت الخبرة المختصة.

ومن منطلق أن القيادات العليا والوسطى والمعلمين يشكلون العمود الفقري للمؤسسة المدرسية التي تعمل على إعداد المخرجات التعليمية عالية الكفاءة، و لدورهم الرئيسي في تخطيط وتنفيذ العملية التربوية، ولارتباطهم المباشر بمدخلات العملية التعليمية أيضاً والمتمثلة في الطالب والأسرة فقد وضعت وزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين من ضمن أولوياتها تنمية القيادات المدرسية ورفع كفاءتها المهنية كهدف ومدخل لتطوير أداءعمل المؤسسة المدرسية للوصول إلى تحقيق أفضل النتائج وكان ذلك من خلال مايلي: (الحامد والشيخ، ٢٠١١).

المبادرات الوطنية لتطوير التعليم والتدريب:

(هجرس، والشيخ، ٢٠١٠)

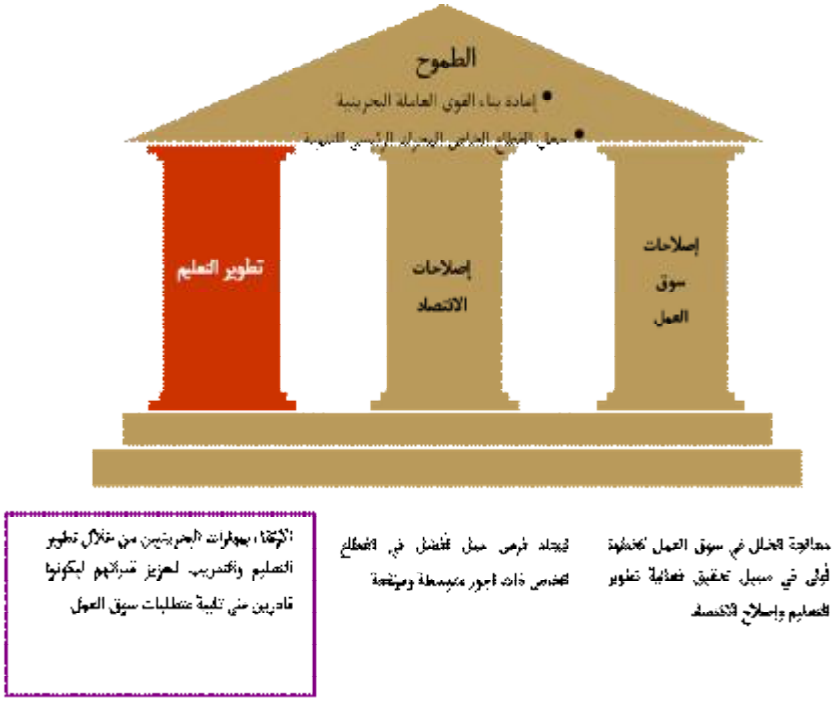
إذا أريد للاقتصاد البحريني أن يكون أحد أكثر الاقتصادات حيوية في العالم، فلا بد من نظام تعليمي قادر على منافسة أفضل الأنظمة التعليمية الدولية، يخرج أجيالاً أكفاء، ومتميزين بمهارات متنوعة لإيجاد حلول لما يواجهها من إشكاليات، وتولي القيادة، و إجادة فنون الاتصال، والعمل الجماعي و الاستعداد الطبيعي لمواجهة التحديات والمخاطر، والتحلي بروح الإبداع .

وتلك هي الأسباب التي أدت إلى طرح مشروع المبادرات الوطنية لتطوير التعليم والتدريب الموضحة في الشكل (٣٠).

تم تنظيم هيكلية مجلس التنمية الاقتصادي الذي يترأسه سمو ولي العهد بما يضمن تمكين القطاعين العام والخاص من العمل معاً بشكل وثيق لتحقيق الأهداف الإستراتيجية للتغيير والنمو في المملكة. وتتجسد هذه الأهداف في برنامج إصلاحات ثلاثي الأركان يتناول الاقتصاد، وسوق العمل، والتعليم كما هو موضح في الشكلين (٢٩(أ ، ب)) (الحامد، والشيخ، ٢٠١١).

مشروع إصلاح التعليم

الشكل ٢٩ -أ: برنامج عمل إصلاح التعليم (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٩: ٥)



الشكل ٢٩ -ب: إصلاح التعليم البحريني الثلاثي الأركان (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٩: ٥)

أن جميع المشروعات بُنيت على أساس متطلبات هيئة ضمان جودة التعليم والتي تم تدشينها في ٢/١٠/ ٢٠٠٩، وهي تهدف إلى الرقابة أداء المؤسسات التعليمية والتدريبية بمختلف مستوياتها ودرجاتها، وهي بذلك تُشكل ضمانة أكيدة لتقييم ومتابعة النظامين التعليمي والتدريبي في المملكة من خلال منظومة علمية تُقدم تغذية راجعة ومحكات ومعايير واضحة وموضوعية لقياس الأداء.

"وأن الوزارة قد درجت على جعل عملية التطوير مرتبطة بعملية التقييم المستمر والمراجعة لتحقيق أعلى درجات الجودة، حيث إن التقييم والمراجعة الداخلية والخارجية ضرورية للتأكد من مدى تحقق الأهداف المعلنة، وللحصول على تغذية راجعة بخصوص ما يحصل في المدارس على المستوى العملي، إذ بينت عمليات التقييم الخارجية لعدد من المدارس كعينة أولية وجود كثير من النقاط التي تحتاج إلى مراجعة وتعزيز" (النعيمي، ٢٠٠٨).

ولقد قامت الهيئة في ٢٠٠٩، بتقييم تجريبي لخمسين مدرسة من المدارس الحكومية، وتبينّ منه أن هناك حاجة إلى الرقي بأداء المدارس، كما يتبين من أول تقرير لمراجعة المدارس من قبل هيئة ضمان الجودة، والموضح في الجدول (٢).

الجدول ٢. أول تقرير لمراجعة (٥٠) مدرسة حكومية من قبل هيئة ضمان الجودة

إضافة إلى قيام هيئة ضمان الجودة بتقييم ومراجعة أداء ٧٢ مدرسة حكومية، جاءت نتائجها كما هو مدرج في الجدول (٣).

الجدول ٣. نتائج مراجعات هيئة ضمان الجودة لعدد (٧٢) مدرسة حكومية

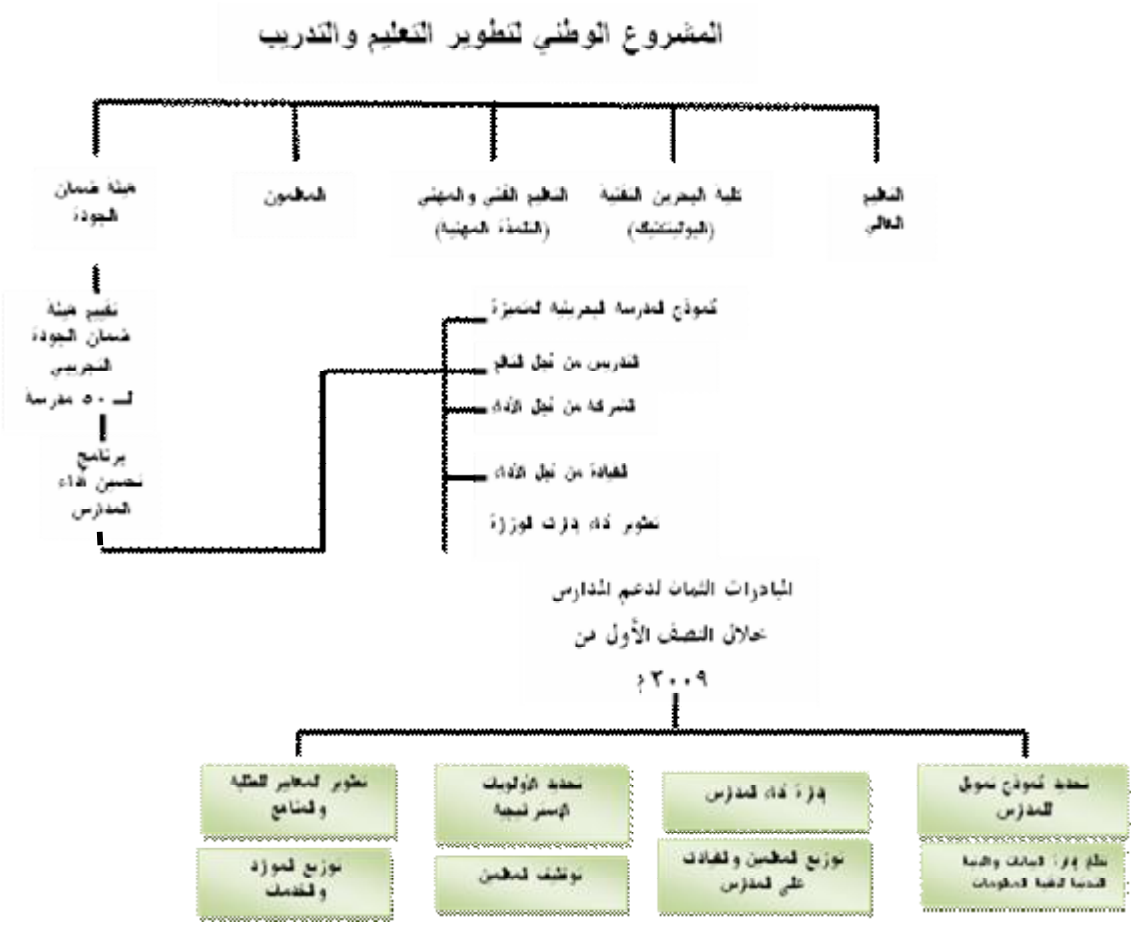
ب- نتائج مراجعات هيئة ضمان الجودة لعدد ٧٢ مدرسة حكومية :

الدفعة / الأداء	الأولى (40مدرسة)	الثانية (32مدرسة)	المجموع
ممتاز	-	2	2
جيد	10	12	22
مرضي	22	15	37
غير ملائم	8	3	11

- أكثر من ٨٠٪ من المدارس كان أداؤها بين جيد ومرضي.

أولويات التطوير في مبادرات المشروع الوطني لتطوير التعليم والتدريب:

تأتي مبادرات المشروع الوطني لتطوير التعليم والتدريب ضمن رؤية البحرين الاقتصادية (٢٠٣٠) بوصفها خطوة متقدمة ورؤية متطورة للارتقاء بالتعليم والتدريب، في إنسجام تامً مع متطلبات التنمية الشاملة واحتياجات سوق العمل لترجمة الهدف الرئيس للرؤية: "حياة أفضل للبحرينيين كافة"، بما في ذلك جعل البحريني الخيار الأفضل في سوق العمل، الأمر الذي يُحتم إصلاح التعليم وتطويره بشكل حاسم ونوعي، بعد ما حققت البحرين نتائج مشرّفة على صعيد الكم. ويشتمل هذا المشروع الوطني على مبادرة إنشاء كلية البحرين للمعلمين، ومبادرة إنشاء كلية بوليتكنيك البحرين، ومبادرة التلمذة المهنية للبنين والبنات، ومبادرة إنشاء هيئة لضمان الجودة بما تتضمنه من برامج موحة تشمل تحسين أداء المدارس كأولوية، وكذلك مبادرة تطوير التعليم العالي متضمنة توحيد أنظمة القبول في الجامعات، الموضحة في شكل (٣٠).



الشكل ٣٠. المشروع الوطني لتطوير التعليم (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٩، ١١)

برنامج تحسين أداء المدارس:

وقد تم تدشين برنامج تحسين أداء المدارس في ضوء تقارير هيئة ضمان الجودة عن أداء المدرسة حيث يحتوي البرنامج خمسة مشاريع متكاملة، والموضحة في الشكل (٣١)، وهي:

وضع تصور عن أنموذج المدرسة البحرينية المتميزة، تستطيع من خلاله المدرسة أن تقيّم عملها، للتأكد من أنها تسير في الطريق الصحيح.

- **مشروع الشراكة من اجل الأداء**، والذي يهتمّ بوضع مؤشرات موضوعية للأداء مرتبطة بأهم عناصر أنموذج المدرسة المتميّزة، ليتسنى لإدارة المدرسة قياس نتائج جهودها، وإعطاء المسؤولين مؤشرات عن مستوى المدرسة الفعلية ليتسنى لهم تقديم الدعم والمشورة اللازمين.
- **مشروع التدريس من أجل التعلم**، والذي يُعنى بوضع سياسات للتعليم والتعلم والتعامل مع الطلبة، باختلاف مقدراتهم.

- **مشروع القيادة من أجل الأداء،** والهادف إلى وضع أنموذج للقيادة المدرسية من خلال تدريب مديري المدارس لتطوير عملهم.
- **مشروع دعم المدارس،** والهادف إلى تطوير أداء إدارات الوزارة من خلال تطوير عمليات الإدارات وتطوير السياسات عن طريق التشارك مع قادة المدارس والمعلمين والمختصين في الإدارات المختلفة لوضع الحلول المناسبة للتأكد من تطوير أفراد القوى العاملة بها.

الشكل٣١. مشروعات تحسين أداء المدارس (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٩، ١٠)

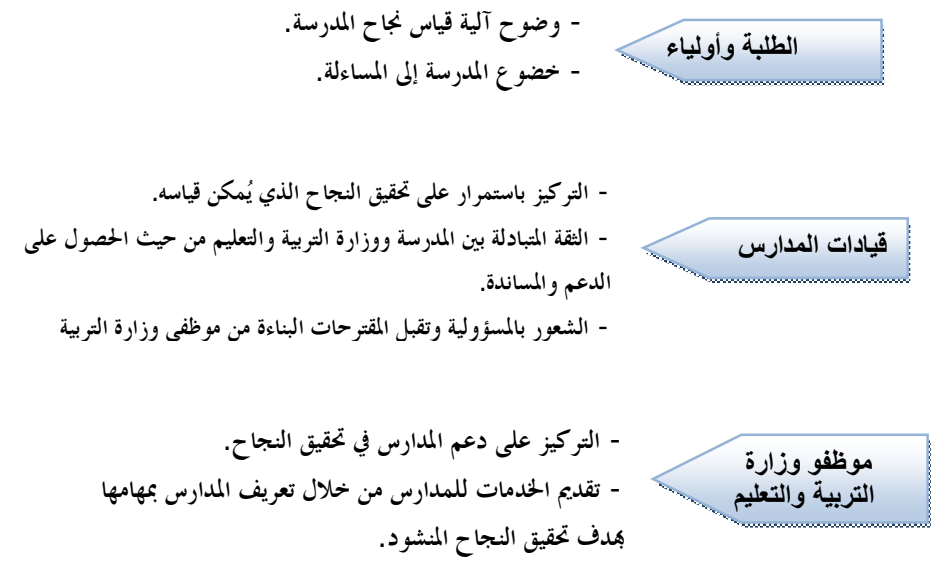
مشروع الشراكة من أجل الأداء:

يسعى هذا المشروع إلى زرع ثقافة مؤسسية جديدة تعمل على تحقيق أهداف وزارة التربية والتعليم في جميع مدارس مملكة البحرين من خلال إيجاد آلية عمل واضحة ودقيقة تطبق في المدارس كافة، كما أن الثقافة المستحدثة هدفها الرقي بعمل المؤسسة المدرسية وتحسين أدائها معتمدة على الشفافية والوضوح والمنطق الرياضي في العمل، مرتكزة على الشراكة الإيجابية مع جميع العناصر العاملة داخل المدرسة وخارجها ممثلة في المجتمع المحيط

وأولياء الأمور. ومن الثوابت التي حرصت الوزارة على مراعاتها في مراحل تطوير التعليم الفني والمهني كافة؛ "حتمية الشراكة مع قطاعات سوق العمل واعتبار التدريب على رأس العمل عنصراً أساسياً في إعداد الطالب وتهيئته للانتقال السلس إلى محيط العمل بعد الانتهاء من الدراسة" (النعيمي، ٢٠١٠).

وكان هناك اهتمام لافت لدول مجلس التعاون الخليجي- على مستوى الخطاب الرسمي والتنموي- بخطاب بناء الشراكة في مواجهة تحديات التنمية (قنديل، ٢٠١١).

كما أن هذه الثقافة تعتبر عالمية، حيث أن معظم دول العالم المتقدم حالياً تنتهج هذه السياسات التربوية لتقييم وتحسين أدائها معتمدة على المنطق الرياضي والفكر التربوي المتطور، من خلال ذلك نرى أن هذا المشروع سيضيف الجديد للمؤسسة المدرسية البحرينية في سعيها نحو التطوير ومواكبة مثيلاتها في المستوى التعليمي، وذلك على مستوى المنطقة التعليمية ومستوى مدارس المملكة عموماً ومن المؤمل أن تكون صورة المشروع للفئات المشاركة كما يظهر ذلك في الشكل (٣٢).

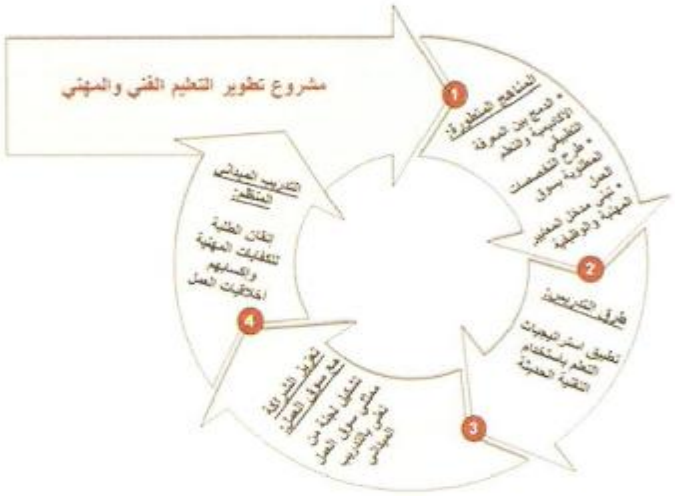


الشكل٣٢. صورة المستقبل بعد إنجاز مشروع " الشراكة من أجل الأداء" (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٩، ٢٤)

مشروع تطوير التعليم الفني والمهني:

(تقديم مسارين في التعليم الثانوي الفني والمهني بالتركيز على التلمذة المهنية)

جاء طرح مشروع تطوير التعليم الفني والمهني، في ظل التطورات العالمية بمجالات التعليم، بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم بولاية فكتوريا بأستراليا بفكرة متطورة تقوم على المزج بين تلقي المعلومات الأكاديمية، والتطبيقات العملية بالمدرسة، وبين التدريب في مواقع العمل المتعددة لدى الشركات والمؤسسات بالاعتماد على قاعات المحاكاة وورش العمل التطبيقية؛ بهدف تحسين مخرجات التعليم وضمان إتقان الطلبة للكفايات المهنية الأساسية والارتقاء بمهارات الخريجين العملية بالمستويات الملبية لسوق العمل كما في الشكل (٣٣).



الشكل٣٣. مشروع تطوير التعليم الفني والمهني (وزارة التربية والتعليم ، ٢٠١٠، ١٤)

ويرتكز المشروع على تزويد الطلبة بالمعارف التي تؤهلهم للحصول على الشهادة الثانوية العامة للتعليم الفني والمهني بناءً على اختيار الطالب لأحد الفرعين التخصصي؛ والذي يؤهل الخريج للعمل مباشرة أو مواصلة الدراسة بجامعة البحرين التقنية" بوليتكنيك البحرين" أو الفرع المتقدم؛ والذي يؤهل الخريج للدراسة الأكاديمية سواء بجامعة البحرين التقنية أو بالجامعات الأخرى كما في الشكل (٣٤).

الشكل٣٤. مسارات التعليم الفني والمهني في البحرين(وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٠: ٢٦)

ولقد أتيح مشروع مسارات التعليم الفني والمهني في البحرين أمام الفتيات كذلك، مما له من أثر بالغ الأهمية في إحداث تغييرات جذرية بالمجتمع البحريني، حيث تم بجانب تدريب شريحة من طلبة معهد الشيخ خليفة بن سلمان للتكنولوجيا كنواة للمسار الصناعي؛ تدريب شريحة من طالبات مدرسة المعرفة الثانوية للبنات كأنموذج للمسار التجاري خلال العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩م. ولقد وصل عدد المدارس المطبقة لمشروع تطوير التعليم الفني والمهني إلى ست مدارس خلال العام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠١٠. ويوضح الشكل (٣٥) البرامج للمسارين الصناعي والتجاري حاليا ومستقبلاً بما يتماشى مع حاجات سوق العمل و الإقتصاد البحريني .

الشكل٣٥. برامج المسارين الصناعي والتجاري (وزارة التربية والتعليم ،٢٠١٠: ١٢)

ومن إيجابيات تطبيق مشروع التلمذة المهنية، تبني إستراتيجية جعل الطالب محور للعملية التعليمية التعلمية؛ والتدريب المتواصل للمعلمين من المسارين الصناعي والتجاري، ورؤساء الأقسام، واختصاصيين تربويين ومديرين مساعدين بالتعاون مع جهات عدة منها الشريك الدولي(معهد Homesglen Institute هومسجلن بأستراليا)، ومركز التميز للتعليم الفني والمهني بالتعاون مع منظمة اليونسكو، وكلية البحرين التقنية، والمجلس البريطاني (British Council) وقد شملت البرامج التدريبية، كل من: تطوير الإدارة المدرسية، وتهيئة المعلم المستجد، وإعداد المناهج التخصصية حسب المعايير المهنية والوظيفية والتي تتم مراجعتها من قبل لجان تتكون من معلمين واختصاصيي مناهج وممثلي الشركات والمؤسسات بسوق العمل، مما أسهم في خلق شراكة حقيقية وفعالة بين مؤسسات سوق العمل ووزارة التربية والتعليم، من خلال تأسيس لجنة التدريب الميداني ولجنة المواصفات المهنية. وتدريب المعلمين على طرائق التدريس الحديثة، مثل:المدخل التكاملي، والتعلم عن طريق المشاريع، والمحاكاة والبحث العلمي مع توظيف تطبيقات تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم مع تطبيق لآليات تقويم فعالة لقياس الأداء اليومي للطلبة والتأكيد على عملهم بروح الفريق الواحد وترسيخ روح التعاون وحب العمل .

ويؤطر مشروع التلمذة المهنية -الهادف إلى معالجة العلاقة بين مخرجات التعليم ومتطلبات سوق العمل- لممارساته الإيجابية وينشرها، وينسق مع فريق التدريس من أجل

تعلمها بتنظيم دورات تدريبية للمعلمين والمعلمين الأوائل، مما يُسهم في تحسين الأداء إلتقاءاً مع المشاريع الخمسة لبرنامج تحسين أداء المدارس .

وفي هذا الإطار؛ يشير الزين (١٤٢٩هـ) أن اقتصاد المعرفة يقتضي أن تتغير النظرة إلى التعليم الثانوي؛ فلا يبقى الغرض منه انتقاء التلاميذ القادرين على مواصلة التعليم العالي، بل ينبغي أن يرمي هذا التعليم إلى إعداد أكبر عدد من التلاميذ لمجموعة واسعة التنوع من فرص التعليم فيما بعد المرحلة الثانوية، إلى جانب الانضمام إلى قوة العمل؛ فهو أداة لإعداد الشباب لحياة البالغين الناجحة، بتزويدهم بمهارات مهنية متنوعة ومختلفة عن المهارات التقليدية. والاتجاهات الدولية الحالية في التعليم الثانوي ترمي إلى: (القرني، ٢٠٠٩)

- زيادة التركيز على المعرفة الإجرائية أكثر من المعرفة التقريرية.
- التوسع في الدراسات المعروضة المتعددة التخصصات لزيادة مقدرات التلاميذ والحد من التخصص المبكر.

وترى الباحثة أن التحوّل من التخصص الدقيق إلى التخصصات المتعددة؛ يُمثل أهم متطلبات اقتصاد المعرفة؛ فعامل واحد يملك مهارات متعددة يُعد مطلباً ملحاً لمؤسسات العمل في عصر اقتصاد المعرفة أكثر من العامل المتخصص في مجال واحد.

الدراسات السابقة:

يُعدُ موضوع اقتصاد المعرفة من الموضوعات الهامة والحديثة في الإدارة التربوية، وقد تعددت الدراسات المتعلقة بهذا الموضوع وتنوعت مجالاتها، وفيما يلي عرضاً لبعضها ضمن محاور محددة:

أولاً: محور التقييم الإداري:

دراسة قباعة (١٩٩٣) بعنوان" تقييم الإدارة التربوية الوسطى في الأردن" والتي أجريت في الأردن، هدفت إلى التعرف إلى واقع ممارسات الإدارة التربوية الوسطى في الأردن لمهامها وواجباتها من وجهة نظر تحليل وفي ضوء معايير محددة ومطورة للبيئة الأردنية.

دراسة الكعكي (٢٠٠٣) بعنوان" مستقبل الإدارة التربوية في دول الخليج العربي " والتي أجريت في المملكة العربية السعودية، هدفت إلى إلقاء الضوء على المفاهيم الحديثة في الإدارة التربوية والآليات التي تُمكن الإدارة التربوية في دول الخليج العربي من مسايرة المفاهيم الإدارية التربوية المعاصرة بما يتفق مع احتياجات خططها التنموية ومستقبل الإدارة التربوية في دول الخليج العربي. ولقد طرحت الدراسة آليات عديدة تُمكن الإدارة التربوية في دول الخليج العربي من مسايرة المفاهيم الإدارية التربوية المعاصرة، منها تطوير أساليب الإشراف والتقييم في الإدارة التربوية والخاصة بالأداء الإداري وتصميم آليات حديثة تلائم واقع الإدارة التربوية عن طريق تصميم نماذج قياس الأداء التربوي بأسلوب يقيس واقع الأداء بطريقة منطقية تُمكن من المتابعة الدقيقة الموضوعية وتعديل الأخطاء إن وجدت.

دراسة بني خلف (٢٠٠٤) بعنوان " تقييم القادة التربويين في وزارة التربية والتعليم في الأردن لبرامج التأهيل التربوي وتصوراتهم المستقبلية لتطويرها" التي أجريت في الأردن، وهدفت الدراسة إلى تقييم القادة التربويين في وزارة التربية والتعليم في الأردن لبرامج التأهيل التربوي وتصوراتهم المستقبلية لتطويرها. وتكون مجتمع الدراسة من (٢٩٨) قائداً تربوياً من الذين تخرجوا في برامج التأهيل التربوي.

دراسة اللواتي (٢٠٠٤) بعنوان" تقييم أثر برنامج تطوير التعليم في الممارسات الإدارية التطويرية لمديري مدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان" والتي أجريت في سلطنة عُمان، وهدفت إلى تقييم أثر البرنامج الإصلاحي لتطوير التعليم على الممارسات الإدارية التطويرية لمديري مدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان، لتحسين النظام التعليمي من حيث الفاعلية

والشفافية والمرونة، والانتقال من أنماط إدارة تتسم بفرط المركزية، والأشكال الموحدة والتسيير بالأوامر، إلى اتخاذ القرارات والتنفيذ والرقابة على أساس اللامركزية.

دراسة شحادة (٢٠٠٨) بعنوان "واقع الممارسات الإدارية لمديري التربية والتعليم في محافظات قطاع غزة في ضوء معايير الإدارة الإستراتيجية وسبل تطويرها"، والتي أجريت في غزة، هدفت إلى تعرف درجة الممارسات الإدارية لمديري التربية والتعليم في محافظات قطاع غزة في ضوء معايير الإدارة الإستراتيجية من وجهة نظر كل من المشرفين التربويين ورؤساء الأقسام. وكذلك الكشف عن متوسط درجات تقديرات المشرفين التربويين ورؤساء الأقسام لمستوى الممارسات الإدارية لمديري التربية والتعليم في ضوء معايير الإدارة الإستراتيجية تُعزى لكل من: الوظيفة الحالية، الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخدمة. والتعرف إلى سبل تطوير الممارسات الإدارية لمديري التربية والتعليم في ضوء معايير الإدارة الإستراتيجية. ولقد استخدم الباحث لتحقيق هذه الأهداف المنهج الوصفي التحليلي. كما قام الباحث بتصميم استبانة تكونت من (٨٣) فقرة، تم التأكد من صدقها بعرضها على مجموعة محكمين، ثم تطبيقها على عينة إستطلاعية تكونت من (٣٠) مشرفاً تربوياً، وتم حساب ثبات الإستبانة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ حيث بلغ معامل الثبات الكلي (٨٧%). وطبق الباحث الاستبانة على عينة تكونت من (١٧٦) مشرفا تربويا من اصل (٢١٤) مشرفاً تربوياً ورئيس قسم. وقد أظهرت الدراسة تراوح درجة ممارسة مديري التربية والتعليم لعمليات الإدارة الإستراتيجية ما بين ٦٥,٩% و٦٧,٤% وعدم وجود فروق في درجة الممارسة الإدارية في ضوء معايير الإدارة الإستراتيجية تُعزى لمتغير نوع العمل، والجنس، وسنوات الخدمة في حين ظهرت فروق تعزى للمؤهل العلمي. ومن اهم توصيات الدراسة هي منح المدير صلاحيات واسعة لإعادة النظر في الهيكل التنظيمي، ووضع نظام واضح وعادل لالرقابة وتقويم أداء العاملين، ونشر ثقافة الفكر الإستراتيجي بين العاملين.

دراسة الحراحشة ومقابلة (٢٠٠٩) بعنوان " درجة ممارسة وظائف العملية الإدارية لدى رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم في الأردن" والتي أجريت في الأردن هدفت إلى تعرّف درجة ممارسة وظائف العملية الإدارية لدى رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظرهم، وأثر كل من المؤهل العلمي، والخبرة، في درجة الممارسة. ولتحقيق أهداف الدراسة طبق الباحثان استبانة على عينة مكونة لـــ (٤٤٢) فردا. وقد تم التحقق من صدق الأداة من خلال عرضها على لجنة من الأساتذة المختصين في الإدارة والعلوم

التربوية، إذ بلغ معامل الثبات للأداة (٨٣%) والاتساق الداخلي (٨٠%)، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة وظائف العملية الإدارية: التخطيط، والتنظيم، والتوجيه، والرقابة، واتخاذ القرارات، والتقييم بدرجة عالية لى رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم من وجهة نظرهم. وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارستهم تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي ولصالح الدكتوراة، وعدم وجود أية فروق تعزى إلى متغير الخبرة. وأوصى الباحثان بضرورة التنويع في الأساليب الرقابية لأعمال الموظفين أثناء قيامهم بأعمالهم، وذلك بوضع برنامج رقابي دوري للأعمال، والعمل على زيادة الوعي والاهتمام لدى رؤساء الأقسام بنظم الرقابة والمعلومات من خلال إشراكهم بدورات تدريبية.

دراسة الفزاري (٢٠٠٩) بعنوان" أثر الثورة التكنولوجية المعاصرة على تقييم برامج وسياسات إدارة الموارد البشرية"أنموذج وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان" والتي أجريت في سلطنة عُمان، هدفت إلى دراسة أثر الثورة التكنولوجية المعاصرة على تقييم برامج وسياسات إدارة الموارد البشرية بوزارة التربية والتعليم بالسلطنة وذلك من خلال التعرف على مدى مواكبة برامج وخطط التعليم والتدريب والبحث العلمي لمتطلبات الثورة التكنولوجية المعاصرة، وتأثير ذلك على كفاءة سياسات إدارة الموارد البشرية وصقلها بالمهارات والمقدرات اللازمة لمواكبة تحديات هذه الثورة التكنولوجية.

ثانياً: محور النماذج في مجال تقييم الإدارة التربوية

دراسة الكيلاني (١٩٨٥) بعنوان"تطوير أنموذج لاتخاذ قرار تربوي لقبول الطلبة في مرحلة التعليم العالي" والتي أجريت في الأردن، إذ قدم أنموذجاً يعُتبر أسلوباً فعالاً من حيث إنه يُمكّن صانع القرار التربوي من اتخاذ سياسة تربوية تبنى على قبول أكبر عدد ممكن من الطلبة بأقل كلفة ممكنة.

دراسة حنا (١٩٩٥)، في الكعكي بعنوان" "حقيقة استخدام نماذج بحوث العمليات في المجالات التربوية لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين"، بينت قصور الإدارات التربوية عن مواكبة الاتجاهات الإدارية الحديثة، وركزت على طريقة استخدام النماذج الرياضية لبحوث العمليات، فوضحت الخطوات الإجرائية لإتباع هذه الطريقة، وتوصلت إلى تحديد خصائص بحوث العمليات والخطوات الإجرائية للمنهج العلمي (الكعكي، ٢٠٠٣).

دراسة السقا (١٩٩٥) بعنوان" تطوير أنموذج لتحديد الأولويات في التخطيط التربوي لوجود حاجة لدى المخطط التربوي" والتي أجريت في الأردن، إلى أداة تعينه في ترتيب الأولويات في سلم متدرج وفق أهميتها، وتفرع من الهدف الأساسي المتمثل في بناء الأنموذج أهداف أخرى حققها الأنموذج من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة.

وكانت نتيجة الدراسة: التوصل إلى بناء أنموذج لتحديد الأولويات في التخطيط التربوي وتطويره، استطاع الإجابة عن أسئلة الدراسة التي تقع ضمن الالتزامات في التخطيط التربوي، والاحتياجات التي تقع ضمن التطوير المستقبلي في التخطيط التربوي، والاحتياجات التي تقع ضمن أنشطة التوسع والنمو في احتياجات التطوير المستقبلي، والاحتياجات التي تقع ضمن الضروريات، والاحتياجات التي تقع ضمن المرغوب فيها، والاحتياجات التي تقع ضمن الثانويات في أنشطة التوسع والنمو.

دراسة الكيلاني وديراني (١٩٩٨) بعنوان" النمذجة في مجال التخطيط التربوي بين النظرية والتطبيق" والتي أجريت في الأردن، هدفت إلى توضيح مفهوم النمذجة وتقديمهُ إلى المخطط التربوي، وذلك ضمن مجالات منها أهمية تطوير النماذج في مجال التربية وحل المشكلات. كما هدفت إلى تحليل النماذج عن طريق تعرف العلاقات الداخلية للأنموذج واستخداماته وأنواعه، وربط النمذجة بالمجال التربوي

دراسة البيضاني (٢٠٠٥) بعنوان" أنموذج مقترح لتطوير إدارة المدرسة الثانوية في ضوء وظائفها" والتي أجريت في العراق، هدفت إلى بناء أنموذج لتطوير إدارة المدرسة الثانوية في ضوء وظائفها من خلال تقييم إدارة المدرسة الثانوية لتأدية وظائفها المحددة بمجالات (التخطيط، التنظيم، التوجيه، الاتصال، التقييم)، ووضع رؤية مستقبلية لوظائف إدارة المدرسة الثانوية. وقد استلزم ذلك بناء أداتين، تمثل الأولى استبانة تقييم إدارة المدرسة الثانوية في ضوء وظائفها، اتسمت بالصدق والثبات، وقد تكونت من (٤٣) فقرة تمثل وظائف هذه الإدارة، شملتها خمسة مجالات هي (التخطيط والتنظيم والتوجيه والاتصال والتقييم)، كما استخدم مقياس رباعي لتحديد درجة تأدية إدارة المدرسة الثانوية لوظائفها. ووزعت الأداة الأولى على عينة من المشرفين التربويين الاختصاص العاملين في مديريات التربية في بغداد (الرصافة الأولى والثانية، والكرخ الأولى والثانية)، بلغت (٦٢) مشرفاً تربوياً تم اختيارها بالطريقة العشوائية، وبنسبة قدرها (٥٠%) من المجتمع الأصلي. أما الأداة الثانية وهي استبانة آراء الخبراء بالرؤية

المستقبلية لوظائف ادارة المدرسة الثانوية تحقق الباحث من صدقها، وبلغت فقراتها (٥٨) فقرة شملتها خمسة مجالات أيضاً وهي (التخطيط والتنظيم والتوجيه والاتصال والتقييم)، واستخدام مقياس خماسي لتحديد درجة الموافقة على الفقرات.

وتم التعرف على آراء مجموعة من الخبراء تم اختيارهم لخبرتهم الواسعة في المجال التربوي وتخصصهم الأكاديمي التربوي والإدارة التربوية، وبلغ عددهم (٢٢) خبيراً وباستخدام أسلوب دلفي (Delphi) بواقع جولتين تم الاتفاق فيها على فقرات الاستبانة لتمثل رؤية مستقبلية لوظائف إدارة المدرسة الثانوية، واعتمدت نسبة ٨٠% كحد أدنى للموافقة على الفقرات.

وقد استخدمت الوسائل الإحصائية (معامل ارتباط بيرسون) و(معادلة ألفا كرونباخ) و(معادلة فيشر) في معالجة البيانات. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة في مجال تقييم إدارة المدرسة الثانوية لتأدية وظائفها، عدم اهتمامها بأدائها لوظائف ذات الصلة بالمجتمع المحلي وإسهاماته في العملية التربوية مما أظهر ضعف العلاقة التفاعلية مع المجتمع ومؤسساته الاجتماعية، وابتعاد الإدارة المدرسية كثيراً عن توظيف مشاركة الأطراف الأخرى ذات الصلة بالعملية التعليمية سواء بأداء الجوانب الإدارية أو الفنية وهذا ما يؤدي إلى فقدان التفاعل بينها وبين العاملين في المدرسة وأولياء أمور الطلبة، وإن الإدارة المدرسية لا تتبنى أسلوبا ديمقراطياً ومرونة بتعاملها مع العاملين في المدرسة، كما أنها لا تستخدم التفويض للآخرين في انجاز الأعمال ويغلب النمط التسلطي في إدارة شؤون هذه المدرسة، وأن أداء مجال التقييم ظهر بالمرتبة الأخيرة في ترتيب المجالات الخمسة بينما حاز مجال التوجيه على المرتبة الأولى بدرجة تأديته مما يظهر ضعف إدارة المدرسة بتوظيف التقييم بكافة أنواعه وأساليبه في أدائها الإداري والفني. أما بالنسبة إلى أهم النتائج **المتعلقة بالرؤية المستقبلية لوظائف إدارة المدرسة الثانوية فكانت** التوصل إلى (٥٨) فقرة شملتها خمسة مجالات هي (التخطيط والتنظيم والتوجيه والاتصال والتقييم)، تمثل رؤية مستقبلية بعد أن اتفق الخبراء بالآراء عليها، وبمضامين تلبي الاحتياجات والتشخيصات التي أظهرتها نتائج تقييم إدارة المدرسة الثانوية لتأدية وظائفها، كما تلبي حاجة التطوير المستقبلي لهذه الإدارة، ولقد ركزت هذه الرؤية على توظيف فاعل لتقنيات التعليم واستخدامات التكنولوجيا الحديثة وقاعدة البيانات والمعلومات في جميع مجالات أداء وظائف إدارة المدرسة الثانوية، وتضمنت الرؤية اهتماماً في توظيف مبدأ التفويض للآخرين وفاعليته في انجاز الأعمال ومرونة بالتعامل مع الآخرين في العديد من مجالات أداء وظائف الإدارة المدرسية، وأشارت الرؤية المستقبلية إلى ضرورة المشاركة المجتمعية الفاعلة التي تسهم

في دعم المدرسة الثانوية وإدارتها نحو تحقيق أهدافها وفي ضوء ما تحقق من نتائج في مجالي التقييم والرؤية المستقبلية لوظائف إدارة المدرسة الثانوية، تم التوصل إلى أنموذج تطويري لإدارة المدرسة الثانوية لتأدية وظائفها بهدف تمكينها من تحقيق أهدافها تحقيقاً فاعلاً.

دراسة الخريشة (٢٠٠٥) بعنوان" تقييم عملية تحديد الأولويات التربوية في الإدارات التربوية العليا في وزارة التربية والتعليم في الأردن حسب أنموذج ستيك" والتي أُجريت في الأردن، هدفت إلى تقييم عملية تحديد الأولويات التربوية في الإدارات التربوية العليا في وزارة التربية والتعليم في الأردن، من خلال تعرف واقع عملية تحديد الأولويات التربوية لدى مديري الإدارات التربوية العلي في وزارة التربية والتعليم، ثم مُقارنتها بمعايير الأداء السليم حسب أداة الدراسة التي تتبع خطوات التقييم لأنموذج ستيك (Stake Model) ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير أداتين؛ الأولى استبانة تعرف واقع عملية تحديد الأولويات التربوية والثانية أنموذج ستيك في التقييم التربوي. ولقد بينت نتائج الدراسة أن عملية تحديد الأولويات التربوية في الإدارات التربوية العليا في وزارة التربية والتعليم في الأردن تُعد جزءا مهماً من عمليات التخطيط عند القيام بالأعمال التربوية وأن هناك توافقاً بين الأولويات الملاحظة والأولويات المرغوبة، والمعايير التي استخدمت في عملية تحديد الأولويات التربوية والمعايير التي تم تبنيها في أنموذج ستيك (Stake Model).

ودراسة جونسون (٢٠٠٥) بعنوان" تقويم المدير: منظور مختلف"، هدفت الدراسة إلى تطوير أنموذج ليستخدمه المشرفين لتقييم أداء مديري الابتدائي في المدارس الحكومية في مدن وقرى جنوب نبراسكا بالولايات المتحدة الأمريكية. وتكون مجتمع الدراسة من ٢١ إداري؛ منهم ١٤ مدير و٤ مشرفين و٢ مساعدين للمشرفين. ولتحقيق هدف الدراسة، والإجابة عن أسئلة الدراسة؛وهي: (١)ماهي تصورات مدراء الابتدائي فيما يتعلق بالعمليات والإجراءات التي تُحسن من أدائهم؟؛ (٢) وماهي تصورات المشرفين فيما يتعلق بالعمليات والإجراءات التي تُحسن من تقييم مدراء الابتدائي؟؛ (٣) وما العناصر الضرورية لأنموذج التقييم المعتمد على الأداء لمدراء الابتدائي؟، قامت الباحثة بإتباع منهجية البحث النوعي من خلال إجراء ٢١ مقابلة، وتحليل ٧ وثائق تقويمية أثناء إجراء تلك المقابلات. ومن أهم نتائج هذه الدراسة، هي تطوير أنموذج لتقييم أداء مديري الابتدائي من قبل المشرفين متضمن خمسة عناصر تفاعلية، هي: تطوير معايير محلية أو وطنية للقيادة، وبلورة خطة للنمو المهني، والتغذية الراجعة التكوينية والمتكررة، والتأمل والتقييم الذاتي، وأخيراً الإنصاف.

ودراسة الرحاحلة (٢٠٠٥) بعنوان" أنموذج مقترح لتطوير أداء مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن في ضوء الاتجاهات الإدارية الحديثة ". هدفت إلى بناء أنموذج مقترح لتطوير أداء مديري المدارس الثانوية العامة وتحسينهم في الأردن بناء على تعرف واقع أداء مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن، وفي ضوء الاتجاهات الإدارية الحديثة للعام الدراسي ٢٠٠٤/ ٢٠٠٥م. وتكون مجتمع الدراسة التي أجريت في الأردن من(٤٤١) معلماً ومعلمة. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة؛ بناء أنموذج مقترح يتضمن ثمانية مؤشرات ومهام أدائية مهنية لازمة لمدير المدرسة الثانوية تعكس الاتجاهات الإدارية الحديثة في هذه المهام.

ودراسة الشبول (٢٠٠٥) بعنوان" واقع الإدارة الإستراتيجية في وزارة التربية والتعليم في الأردن وبناء أنموذج لتطويرها"، هدفت هذه الدراسة التي أجريت في الأردن إلى تعرف واقع الإدارة الإستراتيجية في وزارة التربية والتعليم في الأردن، وبناء أنموذج لتطويرها، كما وهدفت لتعرف المعيقات والحلول الممكنة لمعالجة المعيقات التي تحول دون تطبيق الإدارة الإستراتيجية، وبعد التعرف إلى واقع الإدارة الإستراتيجية في وزارة التربية والتعليم في الأردن، من خلال تطوير استبانة تم توزيعها على عينة الدراسة المكونة من جميع أفراد مجتمع الدراسة وعددهم (١٥٨) فرداً من الإدارة العليا في وزارة التربية والتعليم في الأردن للعام الدراسي ٢٠٠٣-٢٠٠٤، فقد تم تطوير أنموذج مقترح للإدارة الإستراتيجية لوزارة التربية والتعليم، وتم تطبيقه على عينة عشوائية بلغ عددها (٤٣) فرداً من الإدارة العليا في وزارة التربية والتعليم في الأردن. وفي ضوء نتائج الدراسة تم بناء أنموذج لتطوير الإدارة الإستراتيجية تكون من أربعة عناصر:تحليل الوضع القائم، وصياغة الإستراتيجية المستقبلية، وتطبيق الإستراتيجية، والمتابعة والتقييم.

ودراسة قباعة (٢٠٠٥) بعنوان " تطوير أنموذج لإدارة نظم التعليم عن بُعد في التعليم العالي". هدفت الدراسة التي أجريت في الأردن، إلى تطوير أنموذج لإدارة نظم التعلم عن بُعد في التعليم العالي. وتكون مجتمع الدراسة من جميع الجامعات المفتوحة في الوطن العربي، وعددها(١٤) جامعة، وعينة الدراسة (٨) جامعات. وقد تم تطوير الأنموذج مع بناء استبانة لتقييم الأنموذج من قبل المؤسسات المشتركة. وأهم ما توصلت إليه الدراسة هو الأنموذج بعد تقييمه والذي أظهر فائدة كوسيلة مساعدة في التخطيط، وأداة عملية للتقييم وأداة تحفيز للتفكير،

ومنظومة لخطوط إرشادية للتطبيق. كما أظهر التقييم أهمية العوامل البشرية مقارنة بالتكنولوجيا في التطبيق الناجح لبرامج التعلم.

ودراسة المحمود (٢٠٠٥) بعنوان" أنموذج إداري مقترح لتطوير الكفاءة المؤسسية في مديريات التربية والتعليم في الأردن". وهدفت الدراسة التي أجريت في الأردن، إلى بناء أنموذج إداري مقترح لتطوير الكفاءة المؤسسية في مديريات التربية والتعليم في الأردن. وتكون مجتمع الدراسة من مديري التربية والتعليم والمديرين المختصين، ورؤساء الأقسام، والمشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم في الأردن. ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بتطوير استبانة لقياس درجة الكفاءة المؤسسية التي وصلت إليها مديريات التربية والتعليم في الأردن. وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة هي؛ بناء أنموذج إداري لرفع الكفاءة المؤسسية في مديريات التربية والتعليم في الأردن، اشتمل على المكونات الآتية: جودة الأداء الإداري، والاتصال وعلاقات العمل، والمساءلة، والمراجعة وتقييم الأداء، ونظام المعلومات الإداري، وكفاءة القرارات الإدارية.

ودراسة أبو حيانة (٢٠٠٦) بعنوان "أنموذج مقترح للرقابة الإدارية لوزارة التربية والتعليم في ضوء الواقع والاتجاهات المعاصرة". وهدفت الدراسة التي أجريت في الأردن إلى اقتراح أنموذج للرقابة الإدارية في وزارة التربية والتعليم الأردنية في ضوء الواقع والاتجاهات المُعاصرة. وتكون مجتمع الدراسة من القيادات التربوية في وزارة التربية والتعليم ممثلاً بالمديرين العامين، ومديري التربية، ورؤساء الأقسام للعام الدراسي (٢٠٠٦/٢٠٠٥) البالغ عددهم (٧٥١) قائدا تربوياً. ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء استبانة تكونت من (٥٧) فقرة تقيس واقع الرقابة الإدارية في وزارة التربية والتعليم. وأهم ما توصلت إليه الدراسة هو بناء أنموذج للالرقابة الإدارية في ضوء الاتجاهات المعاصرة في وزارة التربية والتعليم، وأن الشفافية، والوضوح، والرقابة الذاتية، والمكافآت، والمساءلة، والتدريب، والاتصال، والإدارة بالأهداف، والمشاركة الفردية في الرقابة، من أهم الاتجاهات المُعاصرة والمعايير الضرورية في الرقابة الإدارية الفعالة.

دراسة درندري (٢٠٠٦) بعنوان" دراسة مقارنة لأثر استخدام أنموذج القرارات المتعددة CIPP وأنموذج معايير الأداء Standards لتقييم برامج الموهوبات في تحسين البرامج وصنع القرارات"، والتي أجريت في المملكة العربية السعودية، إلى توضيح أثر استخدام أنموذجين

مختلفين لتقييم برامج للموهوبات على تحسين البرامج وصنع القرارات الخاصة بها. وتكمن الأهمية النظرية لهذه الدراسة في إلقاء الضوء على أنموذجين من نماذج التقييم المهمة، واستخدامها في برامج التقييم، لتوضيح العلاقة بين نوع التقييم والنتائج المرجوة. وأوصت الباحثة بضرورة معرفة الهدف من التقييم قبل التخطيط لأي نوع من تقييم البرامج، واختيار أنموذج وأساليب التقييم التي تتناسب مع المرحلة التي يمرُ بها البرنامج، مع مراعاة النماذج التي تناسب طبيعة البرامج، وضرورة التفكير في دمج بعض النماذج إذا اقتضى الأمر، والحث على إدراج التقييم عن طريق معايير مستوى الأداء، خاصة إذا كان الهدف هو تحسين مستوى البرامج والتأكد من مستواها ونجاحها.

ودراسة النشاش (٢٠٠٦) بعنوان "تطوير أنموذج لضمان الجودة في ضوء الواقع والنماذج العالمية". هدفت الدراسة التي أجريت في الأردن، إلى تطوير أنموذج لضمان الجودة في الجامعات الأردنية في ضوء الواقع والنماذج العالمية. وتكون مجتمع الدراسة الذي اختير عينة لها، من جميع عمداء ورؤساء أقسام وأعضاء الهيئة التدريسية في كليات الجامعات الأردنية الأربع التي حازت على جئزة ضمان الجودة البريطانية. وعددهم (٥٨) فردا. ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة ببناء استبانة من (٦٨) فقرة للكشف عن واقع ضمان الجودة من خلال آراء أفراد مجتمع الدراسة. وللإجابة عن السؤال الئيسي في هذه الدراسة قامت الباحثة بتطوير الأنموذج المقترح في ضوء الواقع والنماذج العالمية. وقد اشتمل الأنموذج على وحدتين، الأولى للتقييم الداخلي من خلال التقييم الذاتي في الجامعات في إطار وزارة التعليم العالي (وحدة مجلس ضمان الجودة والاعتماد)، والثانية للتقييم الخارجي وتقديم التقارير لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي (وكالة ضمان الجودة).

ثالثاً: محور مجتمع المعرفة

دراسة حيدر (٢٠٠٤) وهي بعنوان" الأدوار الجديدة لمؤسسات التعليم في الوطن العربي في ظل مجتمع المعرفة"، والتي هدفت إلى استخلاص الأدوار الجديدة التي يفرضها مجتمع المعرفة على مؤسسات التعليم في الوطن العربي بمستوييها: التعليم العام والجامعي. وكانت أبرز نتائج الدراسة؛ أن خصائص مجتمع المعرفة هي: المعرفة التخصصية، ومجتمعات التعلم، والعمل في فريق، والاستقصاء، والتعلم المستمر، وتقنيات الاتصال والمعلومات، والعولمة. إضافة إلى التحول إلى مجتمعات تعلم يشترك جميع المنتسبين إليها في تكوين رؤية ورسالة وأهداف مشتركة يسعون لبلوغها، كما يلتزمون بالعمل الجماعي، والعمل في فريق والتجريب

بهدف التحسين المستمر، والتطبيق المكثف لتقنيات الاتصال والمعلومات في العليم والتعلم، وفي إدارتهما، وربط مجتمعات التعلم ببعضها. والأخذ بأليات ضمان الجودة لتقديم خدمات تعلم عالية المستوى بحيث يستطيع خريجوها المنافسة في السوق العالمية.

دراسة Abdul Hamid &Zaman (٢٠٠٩) وهي بعنوان " تحديد مجتمع المعرفة الماليزي: النَتائِج مِن تقنيةِ ديلفي " والتي أُجريت في ماليزيا، هدفت للوصول إلى تعريف مقترح لمجتمع المعرفة في السياق الماليزي حيث ركّز البحث على ثلاثة أبعاد مهمة مكونة لهذا المجتمع وهي، المعرفة، وتقنية المعلومات والاتصالات (ICT)، ورأس المال البشري. ولقد تم تطبيق تقنية ديلفي المعدلة للوصول إلى إجماع على تلك الأبعاد المهمة التي يمكن أن تساهم في تطوير مجتمع المعرفة الماليزي وللوصول إلى التعريف المقترح لمجتمع المعرفة. ولقد أظهرت نتائج هذه الدراسة درجات عالية ومتوسطة للأبعاد الثلاثة تلك استغرقت خمسة جولات ليصل الخبراء على إجماع لثمانية بنود في الاستمارة التي بدأت بـــ (٩٠) فقرة تناولت الأبعاد الثلاثة لمجتمع المعرفة والتي أظهرت الدراسة أهميتها في تحديدها في النهاية ما يُقصد بمجتمع المعرفة ضمن السياق الماليزي.

رابعاً: محور الاقتصاد القائم على المعرفة

دراسة الكسواني (٢٠٠٥) بعنوان" بناء أنموذج لتطوير مناهج الاقتصاد المنزلي في التعليم الثانوي الشامل المهني بما يتواءم مع متطلبات الاقتصاد القائم على المعرفة وسوق العمل الأردنية" والتي أُجريت في الأردن، هدفت إلى بناء أنموذج لتطوير مناهج الاقتصاد المنزلي في التعليم الثانوي الشامل المهني بما يتوائم مع متطلبات الاقتصاد المعرفي وسوق العمل الأردنية، ولقد توصلت الباحثة إلى محاور أربعة مكونة للأنموذج، وهي: العمليات التحضيرية، وإعداد وثيقة المنهج، والتجريب ومستلزمات التطبيق، وضبط الجودة، وتقييم المنهج المطور.

دراسة الخلايله (٢٠٠٦) بعنوان" أنموذج مقترح للإصلاح الإداري للنظام التربوي الأردني في ظل توجيه التعليم نحو اقتصاد المعرفة" والتي أجريت في الأردن، هدفت إلى بناء أنموذج تربوي للوصول إلى حل أمثل في مجال الإصلاح الإداري، وذلك من خلال الإجابة عن سؤالين مهمين، هما:أ) ما واقع الممارسات الإدارية التربوية التالية" تحديد الأولويات والإستراتيجية المتكاملة، واتخاذ القرار التربوي، وأدوار السلطات والحاكمية، ودعم القرار التربوي، وبناء المقدرات القيادية وتعزيزها"؟، ب) ما شكل الأنموذج المقترح لإحداث إصلاح

إداري تربوي يتفق وتوجيهات التعليم نحو اقتصاد المعرفة وإمكانية تطبيقه في المجالات التي تم الإشارة إليها في السؤال الأول؟. واستخدم الباحث المنهج المسحي التطويري، إذ قام ببناء أداتين؛ الأولى: للتعرف على واقع الممارسات الإدارية في وزارة التربية والتعليم، والثانية: استباة أُعدت وفق أسلوب دلفي DELPHI لتحديد القضايا الأساسية ذات الصلة بموضوع مستقبل الممارسات الإدارية المرغوبة. ولقد تكون مجتمع الدراسة من ثلاث فئات قيادية المتواجدة في " مركز الوزارة، ومديريات التربية، وإدارات الشؤون الفنية والتعليمية، وإدارات الشؤون المالية والإدارية، والمستشارين للمشاريع الإصلاحية التربوية"، وتكونت عينة الدراسة من أفراد مجتمع الدراسة جميعهم. ولقد أوصى الباحث بتبني وزارة التربية والتعليم للأنموذج المقترح في إدارة الإصلاح الإداري التربوي.

دراسة موسى (٢٠٠٦) بعنوان" مبررات التحول نحو الاقتصاد المعرفي في التعليم بالأردن وأهدافه ومشكلاته من وجهة نظر الخبراء التربويين"، والتي أجريت في الأردن وهدفت إلى التعريف بمبررات التحول نحو الاقتصاد المعرفي في التعليم في الأردن وأهدافه ومشكلاته من وجهة نظر الخبراء التربويين، وتكونت عينة الدراسة من (٩٠) خبيراً تم اختيارهم بالأسلوب العشوائي الطبقي من أعضاء هيئة التدريسية في الجامعات الأردنية والقيادات العليا في وزارة التربية والتعليم. وأسفرت الدراسة عن نتائج من أبرزها، هو ارتفاع الوعي لدى الخبراء التربويين بالتوجه نحو الاقتصاد المعرفي في التعليم.

دراسة Ersheid وJabarin (2007) والتي هي بعنوان"سياسات تعزيز بيئة مواتية لاقتصاد المعرفة في فلسطين والأردن" والتي أُجريت في الأردن وفلسطين، فقد هدفت إلى استكشاف الفرص والمتطلبات اللازمة لتطوير اقتصاديات المعرفة في كل من فلسطين والأردن، محاولة تحديد الفجوات التي يُمكن معالجتها لخلق بيئة مواتية لتنمية اقتصاد المعرفة كأساس للتنافسية والنمو والتنمية. ولقد قام الباحثان باعتماد" أركان" البنك لدولي لاقتصاد المعرفة" وهي: عمالة متعلمة، وبنية تحتية ومعلوماتية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والبحث والتنمية والنظام مؤسسي" لتُشكل إطاراً للتقييم.

كما تضمنت الدراسة مراجعات موسعة للأدبيات بما فيها الأدبيات المحلية والدولية. فضلاً عن ذلك، عُقدت مقابلات شبه مهيكلة مع مسؤولين حكوميين أساسيين مع شركات القطاع الخاص. ولقد أوصت الدراسة بتطوير الروابط بين قاعدة الموارد البشرية وبين البنية التحتية

للمعلومات والمؤسسات العليا للتعلم والأبحاث، وإيجاد نظام تعلم مستند للطلب يُركز على الاحتياجات الفردية، وإنشاء المؤسسات التي تحث على الابتكار والريادة وتعبئة دعم مالي إضافي لقطاعات التكنولوجيا المتطورة الموجهة نحو المستقبل مثل تكنولوجيا المعلومات والمجالات المستندة للمعرفة.

دراسة Randeree (2008) وهي بعنوان" وجهات نظر عن "مشروع اقتصاد المعرفة" للخليج العربي: من منظور متغير الجنس في الإمارات العربية المتحدة في التعليم والإدارة " والتي أجريت في الإمارات العربية المتحدة، اتخذت من منطقة الإمارات العربية المتحدة أنموذجا ناجحا للتغيير في الخليج العربي ولتطوير اقتصاد قائم على المعرفة من خلال القضايا المرتبطة بانخراط المرأة ضمن القوى العاملة في المستوى الإداري. ولقد هدفت الدراسة إلى قياس الآراء والتحيزات نحو تعليم الإماراتيين المرتبطة بالجنس من خلال البحث النوعي. ولقد ركزت الدراسة على وجهات نظر الشباب من الجنسين والدور المستقبلي للنساء في المجتمع الإماراتي. ولقد أشارت الدراسة إلى أنه من أجل إنجاح الاقتصاديات المعرفية، فإنه لابد من استخدام كل الموارد البشرية في المجتمع الإماراتي وتشجيع زيادة مشاركة المرأة العربية في القوى العاملة والتوظيف في المستويات الإدارية المتقدمة للمنظمات. وتوصلت الدراسة إلى نتائج مفادها، أن هناك جملة من التحديات تواجه المجتمع الإماراتي يتوجب إبرازها لكي تتمكن منطقة الخليج العربي من إحداث التغيير وإحراز التقدم في تطوير مجتمع قائم على اقتصاد المعرفة.

دراسة Al-Rahbi (2008) وهي بعنوان " دراسة إمبريقية لعوامل المعرفة الأساسية لاقتصادٍ مستدام في سلطنة عُمان"، أُجريت في عُمان وهدفت إلى استكشاف الفرص لتطوير اقتصاد المعرفة وتحديد عوامل اقتصاد المعرفة الرئيسية لبلوغ التنمية الاقتصادية المستدامة في عُمان. ولتحقيق ذلك تم استخدام منحى نوعي لابارامتري لبيانات تم جمعها عن طريق استبانة استهدفت ٣١٠ من كبريات الشركات الخدمية في عُمان، إضافة إلى إجراء مقابلات مع تسعة قادة حكوميين رسميين نتج عنها تحديد خمسة عوامل من محركات اقتصاد المعرفة في عُمان. ولقد توصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها:

١. تطوير إطار عمل تحليلي من مراحل ثلاثة؛ يتم من خلاله استخدام عملية المضاهاة بمعيار Benchmarking Process – باتخاذ كل من OECD, APEC and World Bank- Frameworks كمعايير، يتم في ضوءها تقييم استعداد سلطنة عُمان بالنسبة

لاقتصاد المعرفة. وقد أظهرت المقارنة استعداداً منخفضاً مقارنة بدعائم اقتصاد المعرفة الأربعة التي تشترك فيها أطر العمل المعيارية تلك.

٢. تم تسمية عاملين مهمين تم تحديدهما كعوامل مهمة للسلطنة إضافة لركائز اقتصاد المعرفة الأربعة وهما؛ دعم التدريب Training Support وتقنية المعلومات والاتصال ICT.

دراسة هيلات والقضاة (٢٠٠٨) بعنوان " درجة امتلاك مشرفي وزارة التربية والتعليم في الأردن لمفاهيم الاقتصاد المعرفي في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية" والتي أُجريت في الأردن، هدفت إلى معرفة درجة امتلاك مشرفي وزارة التربية والتعليم في الأردن لمفاهيم الاقتصاد المعرفي في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية، ولتحقيق ذلك طبقت استبانة من إعداد الباحثين بعد التأكد من خصائصها السيكومترية على عينة عشوائية بلغت (٢١٣) مشرف. وتم استخراج المتوسطات الحسابية، وتحليل التباين الأحادي، واختبار شيفيه للغجابة عن أسئلة الدراسة؛ وهي: ما درجة امتلاك مشرفي وزارة التربية والتعليم في الأردن لمفاهيم الاقتصاد المعرفي؟، وهل تختلف درجة امتلاك مشرفي وزارة التربية والتعليم في الأردن لمفاهيم الاقتصاد المعرفي باختلاف كل من المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والتخصص الذي يُشرف عليه؟. ولقد أظهرت نتائج الدراسة أن المشرفين التربويين يمتلكون مفاهيم الاقتصاد المعرفي بدرجة كبيرة، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة امتلاك المشرفين لمفاهيم الاقتصاد المعرفي باختلاف كل من المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة.

دراسة Watkins(2008) بعنوان "بناء دليل لاقتصاد المعرفة للولاياتِ الخمسون مَع التركيز على كارولينا الجنوبية: دليل اقتصاد معرفةِ كليمسون" والتي أُجريت في أمريكا، هدفت إلى إظهار العلاقة بين الاقتصاد المعرفي والنمو والتطوير الاقتصادي من خلال بناء دليل للاقتصاد المعرفي للولايات الأمريكية الخمسين مع التركيز على جنوب كارولينا. ولقد تضمنت الدراسة مسح للأدبيات الاقتصادية، والتقارير، والأدلة المتعلقة بالاقتصاد المعرفي وثم القيام بتحليل الانحدار لاختيار المؤشرات الواعدة لاستخدامها كمتغيرات للدليل وتطبيق اختبار إحصائي لتحديد أوزان مكونات الدليل. ولقد توصلت الدراسة إلى دليل كليمسون Clemson

Index يتم من خلاله تقييم الأداء للاقتصاد المعرفي لجنوب كارولينا على المستوى الوطني وعلى مستوى الولايات الأخرى .

دراسة القرني (٢٠٠٩) بعنوان"متطلبات التحول في مدارس المستقبل الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء تحديات اقتصاد المعرفة:تصور مقترح" والتي أجريت في المملكة العربية السعودية وهدفت إلى صياغة تصور مقترح لأهم التحولات التربوية في مدارس المستقبل الثانوية بالمملكة العربية السعودية التي يتطلبها عصر اقتصاد المعرفة. ومن ثم وضع آليات مقترحة لتنفيذه. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. وتم تطبيق الدراسة على عينة عشوائية من الأكاديميين من ثمان جامعات في المملكة العربية السعودية، وعددهم(١٦٠)خبيرا، وعينة قصدية من مديري ونواب الإدارات العامة بجهاز وزارة التربية والتعليم وتكونت من ٣٢ خبيراً تربوياً في ١٦إدارة عامة، وجميع مديري ومساعدي إدارات التربية والتعليم بمناطق ومحافظات المملكة العربية السعودية، وتكونت من ٨٤ خبيراً تربوياً في ٤٢ إدارة تعليمية. واستخدم الباحث استبانة تكونت من سبعة أبعاد، اشتملت على ٩٠ عبارة. وتوصلت الدراسة إلى أهم التحولات التربوية في مدارس المستقبل الثانوية التي يتطلبها اقتصاد المعرفة. ومن أهم توصيات الدراسة، إعادة دراسة وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية لصياغتها بما يتواءم مع متطلبات وتحديات عصر اقتصاد المعرفة.

دراسة الزبون والأحمد والزبون (٢٠٠٩)الأسباب المنطقية وراء التغيير نحو اقتصاد المعرفةِ في الأردن مِنْ وجهةِ نظر الخبراءِ والعلاقةِ التربويةِ ببَعْض المتغيّراتِ . وهدفت الدراسة التي أجريت في الأردن إلى تحديد الأسباب وراء التغير نحو اقتصاد المعرفة في التعليم كما يدركها الخبراءِ التربويين في الأردن وعلاقة ذلك ببَعْض المتغيّرات(الوظيفة، والمؤهل العلمي). وشملت عينة الدراسة الطبقية العشوائية (٩٠) من مجتمع الدراسة (١٤٨) من أساتذة الجامعة الأردنية وقادة الإدارات العليا في وزارة التربية والتعليم. تم تطوير استبانة تتضمن الأسباب للتغيير نحو التعليم القائم على اقتصاد المعرفة والتي غطت جوانب اجتماعية، وثقافية، واقتصادية وتم استخدام مقياس ليكرت الخماسي في الاستجابة على تلك الأسباب. ولقد أظهرت نتائج الدراسة أن المتوسط العام للأسباب ككل للتغيير نحو اقتصاد المعرفة كان (٤,٢٦) من (٥) درجات، مشيرا إلى أي مدى الخبراء التربويين واعيين على الأسباب وراء التغيير نحو اقتصاد المعرفة. ولقد أظهرت النتائج كذلك تفاوتاً في المتوسط العام للأسباب للتغيير نحو اقتصاد

المعرفة تعزى للوظيفة ووجدت اختلافات ذات دلالة إحصائية تعزى إلى التعليم(المؤهل- حملة البكلوريوس، والماجستير والدكتوراة) ككل، ولصالح حملة الماجستير والدكتوراة .

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة

أن معظم الدراسات السابقة (٢١ دراسة من مجمل الدراسات السابقة وهي (٢٦) دراسة اتبعت منهجية البحث التطويري وفي ذلك تتفق معها الدراسة الحالية، بينما انتهجت دراستان (درندري، ٢٠٠٦؛ والفزاري، ٢٠٠٩) منهجية البحث التجريبي بينما انفردت ثلاث دراسات باتباعها منهجية البحث المسحي (حنا،١٩٩٥؛ والكيلاني وديراني،١٩٩٨؛ والكعكي، ٢٠٠٣).

أن مجمل الدراسات التي نتج عنها تطوير أنموذج أو بناء دليل أو مؤشر هي:
دراسات الكيلاني (١٩٨٥)، وحنا (١٩٩٥)، السقا (١٩٩٥)، الكيلاني وديراني (١٩٩٨)، البيضاني (٢٠٠٥)، الخريشة (٢٠٠٥)، الرحاحلة (٢٠٠٥)، الشبول (٢٠٠٥)، قباعة (٢٠٠٥)، المحمود (٢٠٠٥)، أبو حيانة (٢٠٠٦)، النشاش (٢٠٠٦)، والكسواني (٢٠٠٥)، والخلايله (٢٠٠٦)، ودرندري (٢٠٠٦)، والرحبي (٢٠٠٨)، Watkin (2008)، وJohnson (2005)، وفي ذلك تتفق معها الدراسة الحالية في عملها على تطوير أنموذج لتقييم الإدارة التربوية في إطار مكونات اقتصاد المعرفة. بينما دراستين فقط تتم فيها عمليات التقييم بناءا نماذج تقييمية جاهزة؛ مثل التقييم لبرامج تربوية في ضوء نماذج القرارات المتعددة CIPP وأنموذج معايير الأداء (درندري،٢٠٠٦) والتقييم لعملية تحديد الأولويات التربوية حسب أنموذج ستيك (الخريشة، ٢٠٠٥).

اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة قباعة (١٩٩٣)، ودراسة الكعكي (٢٠٠٣)، ودراسة اللواتي (٢٠٠٤) في مسحها لواقع الممارسات التربوية الإدارية في ضوء معايير محددة وإن اختلفت مسمياتها. وكذلك فإن مجتمع الدراسة الحالية سيشمل مستويات إدارية أوسع فلن يقتصر على الإدارة التربوية الوسطى كما في دراسة قباعة وإنما سيشمل إضافة لذلك مستوى الإدارة العليا. بينما انفردت دراسة اللواتي بالمستوى الإجرائي من مدراء المدارس.

وتشترك الدراسة الحالية مع دراسة الكيلاني وديراني (١٩٩٨) في ربطها النمذجة بالمجال التربوي بشكل عام، ومع دراسات أخرى السقا (١٩٩٥)، والبيضاني (٢٠٠٥)،

والرحاحلة (٢٠٠٥)، والشبول (٢٠٠٥)، والمحمود(٢٠٠٥)، وأبوحيانة (٢٠٠٦)، والنشاش (٢٠٠٦)، والفزاري (٢٠٠٩) بتقديمها لأنموذج لتطوير عمليات الإدارة التربوية في مستويات مختلفة لإدارات وزارة التربية والتعليم، مع إنفراد ثلاث دراسات وهي دراسة الكيلاني (١٩٨٥)، وقباعة (٢٠٠٥)، والنشاش (٢٠٠٦) بتقديم أنموذج للتعليم العالي الجامعي .

وكذلك فإن الدراسة الحالية تشترك مع كل من الدراستين، الكيلاني (١٩٨٥)، ودرندري (٢٠٠٦) في هدفيتها، في استخدام النماذج لمساعدة صناع القرار من أجل التحسين والنجاح للأبعاد التربوية موضع البحث.

وتتفق الدراسة الحالية في استهدافها للإدارة التربوية بجميع عملياتها بشكل يتسق مع دراسات استهدفت تقييم جميع عمليات الإدارة التربوية (من تخطيط وتنظيم وتوجيه واتصال وتقييم) ضمن المستوى الإجرائي للنظام التربوي وبشكل محدد ضمن المدرسة الثانوية وهي دراسات البيضاني (٢٠٠٥) والرحاحلة (٢٠٠٥)، ولكنها اختلفت معها في مجتمع الدراسة حيث تستهدف الدراسة الحالية صناع القرار في وزارة التربية والتعليم إضافة للإدارات والمناطق التعليمية. وبينما نرى اقتصار بعض الدراسات على عملية إدارية بحد ذاتها مثل الرقابة الإدارية (دراسة أبو حيانة، ٢٠٠٦)؛ أو تحديدا للأولويات التربوية والتي تُعتبر جزءاً مهماً من العملية الإدارية وهي التخطيط (الخريشة، ٢٠٠٥).

وتختلف الدراسة الحالية في تناولها لجميع الإدارات التعليمية ضمن مجتمع دراستها مقارنة بدراسة بني خلف (٢٠٠٤) التي اقتصر تناولها لإدارة التدريب وبرامج التأهيل التربوي، وكذلك دراسة الفزاري (٢٠٠٩) التي تناولت بالتقييم برامج وسياسات إدارة الموارد البشرية.

وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة شحادة (٢٠٠٨) ودراسة الحراحشة ومقابلة (٢٠٠٩)، في تناولها لعمليات لدرجة ممارسة مدراء التربية والتعليم ورؤساء أقسامها عمليات الإدارة التربوية، ومسح واقع تلك الممارسة وطبقت استبانة للوصوال إلى نتائجها.

وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة Abdul Hamid& Zaman (2009) في تناولها لمتضمنات مجتمع المعرفة وأن اختلفت بيئة مجتمع هذه الدراسة حيث تبحث في سياق المجتمع الماليزي. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة حيدر(٢٠٠٤)، من حيث اشتراك جميع المنتسبين لمجتمعات التعلم في تكوين رؤية ورسالة وأهداف مشتركة يسعون لبلوغها.

وتتشابه الدراسة الحالية مع دراسة الكسواني (٢٠٠٥)، والخلايله (٢٠٠٦)، Jabarin & Ersheid (2007) ، و Randeree (2008)، والكيلاني (٢٠٠٥)، وWatkin (2008)، والزبون والأحمد والزبون (٢٠٠٩) في تصديها لقضايا تربوية في إطار اقتصاد المعرفة، بمعنى إجماعها على دراسة درجة استعداد مجتمع الدراسة للتغير. ولقد تشابهت دراسة الكسواني والخلايله مع الدراسة الحالية في تطويرها لأنموذج تربوي في ضوء متطلبات أو توجيهات التعليم نحو اقتصاد المعرفة. واتفقت كذلك الدراسة الحالية مع دراسة Jabarin & Ersheid من حيث طرحها أبعاداً في الاقتصاد المعرفي كإطارٍ للتقييم، ومع دراسة القرني (٢٠٠٩) في تناولها للأبعاد السبعة الممثلة لإقتصاد المعرفة، وإن اختلفت في السياق المحيطي للتطبيق حيث تناوا القرني مدارس المستقبل الثانوية، وتناولت الدراسة الحالية الإدارة التربوية بشكل عام وفي مركز الوزارة. واتفق الدراسة الحالية كذلك مع دراسة Randeree (2006) التي ركزت على سياسات تعزيز الاقتصاد المعرفي من خلال تشجيع عمل المرأة في مستويات إدارية. واختلفت طريقة التناول.بينما اختلفت دراسة الرحبي (٢٠٠٨)في تركيزها على ركائز اقتصاد المعرفة من أجل تنمية اقتصادية في سلطنة عُمان بالدرجة الأولى بعيدا عن المنظومة التربوية.

ويتبين من خلال الدراسات التي تم عرضها، أن التركيز انصب على الاستخدام لنماذج قياس الأداء الإداري التربوي وتقييمه، وكذلك على اقتصاد المعرفة كإطار موجه لبعض القضايا المرتبطة بالأداء الإداري. وقد تكون من الدراسات الهامة للدراسة الحالية في تحديدها لماهية أبعاد الأنموذج التقييمي، ثلاث دراسات: أولها؛ طرحت ربطاً مابين الإصلاح الإداري واقتصاد المعرفة كموجه للتعليم كما في دراسة الخلايله خاصة أن الدراسة الحالية في النهاية قد تؤدي إلى إصلاح إداري لمنهجية تقييم الإدارة التربوية من خلال طرح رؤية أكثر عملية من خلال أنموذج تقييمي مناسب، وثانيها؛ اتخذت من أبعاد للاقتصاد المعرفي إطاراً للتقييم كما في دراسة Ersheid وJabarin دراسة القرني وثالثها؛ دراسة الزبون والأحمد والزبون من خلال طرحها لأسباب لتوجه التعليم نحو اقتصاد المعرفة وهي في حد ذاتها تعتبر منبثقة من ماهية مكونات اقتصاد المعرفة والتي تمثل في الدراسة الحالية إطارا يتم في ضوءه اقتراح أنموذج مناسب لتقييم الإدارة التربوية. إلا أن الدراسة الحالية مقارنة بالدراسات الثلاثة جاءت، لتعطي منظوراً أكثر شمولية وتكاملية من حيث تركيزها على عملية تقييم الإدارة التربوية في جميع جوانبها التعليمية والتعلمية وتطوير أنموذج لها في إطار مكونات اقتصاد المعرفة. وذلك سوف يتيح فرصة أكبر من وجهة نظر الباحثة للأنموذج المقترح في الدراسة الحالية، من أن يكون أكثر

فائدة لفئات أوسع من المستفيدين ومتضمنا لأبعاد أكثر انفتاحا على منظور أكثر شمولية وعالمية مما يجعل إمكانية تطبيقه في بيئات مختلفة أمرا مقبول، مقارنة بما تم التطرق إليه في الدراسات السابقة وبالأخص ضمن مجتمع الدراسة الحالي حيث يخلو هذا المجتمع في حدود إطلاع الباحثة ومعرفتها من تطوير أنموذج لتقييم الإدارة التربوية في ضوء مكونات اقتصاد المعرفة في وزارة التربية والتعليم البحرينية.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

تناول هذا الفصل منهج الدراسة ومجتمعها وعينتها والأدوات المستخدمة وطريقة بنائها وصدقها وثباتها والمعالجة الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات.

وقد هدفت الدراسة إلى اقتراح أنموذج مناسب لتقييم الإدارة التربوية في إطار مكونات اقتصاد المعرفة في وزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين ومن أجل تحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثة منهج البحث المسحي التطويري.

المرحلة الأولى: الخلفية النظرية للأنموذج

شملت هذه المرحلة مراجعة الأدب النظري في مجال تقييم الإدارة التربوية في إطار مكونات اقتصاد المعرفة، وذلك لتحديد العناصر الرئيسة للأنموذج المقترح، كما تم اعتماد النماذج السابقة التي عُرضت كمحكات لهذا الأنموذج.

المرحلة الثانية: فرز متغيرات الأنموذج - ركائز رئيسة للأنموذج

إذ تم في هذه المرحلة فرز المتغيرات ذات الأثر الواضح في تطوير الأنموذج التي تمت الإشارة إليها في الأدب النظري، وتم ربطها بمكونات الأنموذج المقترح، وهي:

المرتكزات (التعليم، وعمال المعرفة، المقدرات الابتكارية والبحثية، ومجتمعات المعرفة، والدعم الحكومي/ الرؤية الاقتصادية لمملكة البحرين ٢٠٣٠، وتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال -ICT). والمدخلات والممثلة لأبعاد اقتصاد المعرفة (التمكين الإداري- اللامركزية في الإدارة التربوية، تقاسم وتشاركية المعرفة، الإدارة الإلكترونية- دمج التقنية في الإدارة التربوية، التعلم لإنتاج المعرفة وابتكارها، التعلم للعمل- المواءمة مع سوق العمل، إدارة دائمة التعلم- التعلّم المستمر، التعلم للكينونة والتعايش مع الآخرين- تبادل المعرفة، الإدارة المجتمعية- نشر المعرفة). وعمليات اقتصاد المعرفة التي تؤطر لتقييم مهارات عمليات الإدارة التربوية المتضمنة في الخطة الإستراتيجية (تصميم للإستراتيجية، وتخطيط الإستراتيجية، وتنفيذ الإستراتيجية، والرقابة(متابعة)الإستراتيجية، وتقييم الإستراتيجية) ضمن مراحل الخطة الإستراتيجية (أولويات ما قبل التخطيط والتخطيط، واستراتيجيات التخطيط، وتحليل الأبعاد البيئية، ووضع البرامج وتنفيذها، وتقييم الأنموذج وفاعليته).

المرحلة الثالثة: جمع المعلومات عن واقع مجتمع الدراسة

اشتملت هذه المرحلة على جمع المعلومات عن مجتمع الدراسة وعينتها والإجراءات المتمثلة في أدوات جمع المعلومات عن واقع تقييم مهارات عمليات الإدارة التربوية ووصف هذا الواقع "What is" وعن الواقع المرغوب"المستقبلي" "What Should be" وتم اعتماد المجالات والفقرات التي حصلت على أعلى المتوسطات الدالة إحصائياً، وطرق التحليل لتكون عناصر الأنموذج المقترح.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من (٩٠) فرداً ضمن ثلاث فئات قيادية، وهي:

- **الفئة الأولى**: التي تعمل في مركز وزارة التربية والتعليم البحرينية، وهم صناع القرار ممثلاً بوكلاء الوزارة المساعدين بوزارة التربية والتعليم والبالغ عددهم (٨).
- **الفئة الثانية**: التي تعمل في مديريات التربية والتعليم، والممثلة في مدراء ومديرات إدارات الوزارة والبالغ عددهم (١٦).
- **الفئة الثالثة**: رؤساء الأقسام والمجموعات والوحدات والمناطق التعليمية بإدارات وزارة التربية والتعليم والبالغ عددهم (٦٦) رئيس ورئيسة قسم ومدارس ووحدة ومجموعة.

عينة الدراسة

تم سحب عينة طبقية عشوائية من مجتمع الدراسة بلغت (٧٣) فرداً، هم كالتالي؛ (٥) من الوكلاء المساعدين، و(١٣) من مدراء ومديرات إدارات الوزارة، و(٥٦) رئيس ورئيسة قسم/ ومدارس/ ووحدة/ ومجموعة ضمن تلك الإدارات.

إجراءات الدراسة:

لقد تم إجراء هذه الدراسة وفق الخطوات التالية:

١. إعداد أداة الدراسة والتأكد من صدقها وثباتها.
٢. تحديد أفراد عينة الدراسة.
٣. توجيه كتاب من الأستاذ المشرف على الأطروحة إلى وزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين، لتسهيل عملية تحكيم أداة الدراسة.
٤. إعداد مذكرة تفسيرية ببعض بنود الاستبانة ذات العلاقة باقتصاد المعرفة.
٥. قامت الباحثة بتوزيع أداة الدراسة على عينة أولية بلغت (٣٠ فرداً) من رؤساء الأقسام والاختصاصيين الأوائل لاستخراج ثبات أداة الدراسة.

٦. قامت الباحثة بتوزيع الأداة على عينة الدراسة(٨٣ استبانة)، واسترجاعها، وتم استبعاد (١٠) استبانات إما لعدم اكتمال الإجابة عنها بسبب عدم اكتمال البيانات المطلوبة أو لنمطية الاستجابة، وبقي (٧٣ استبانة) استبانه صالحة للتحليل، وهي التي شكلت عينة الدراسة.

٧. إدخال البيانات إلى الحاسوب ومعالجتها إحصائياً باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences (SPSS).

٨. استخراج النتائج وتحليلها ومناقشتها، ومقارنتها مع الدراسات السابقة، واقتراح التوصيات المناسبة.

طريقة تطوير أداة الدراسة:

وليتم الإجابة عن السؤال الأول في الدراسة: "**ما واقع تقييم الإدارة التربوية في وزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين؟**"، فلقد تم الاعتماد في بناء فقرات المقياس؛ كأساس لمسح واقع الإدارة التربوية في وزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين.

أولاً: على ما خرجت به الدراسة التقويمية الشاملة لجودة التعليم في البحرين من ضرورة توجه وزارة التربية والعليم في مملكة البحرين نحو الإدارة الإستراتيجية كبديل للإدارة التنفيذية وصولاً إلى الجودة، (بن فاطمة، ٢٠٠٥). وبذلك فقد تمت صياغة فقرات أداة الدراسة لتقييم الإدارة التربوية انطلاقاً من درجة ممارسة الفئات المستهدفة في الدراسة لمهارات عمليات الإدارة التربوية في إطار الخطة الإستراتيجية (من مهارات تصميم الإستراتيجية" أواويات ما قبل التخطيط، ومهارات التخطيط، ومهارات التنفيذ، ومهارات الرقابة "المتابعة"، ومهارات التقييم". وقد تمت الاستفادة من بعض الدراسات في بناء فقرات أداة الدراسة، وهي دراسة منذر الشبول: "واقع الإدارة الإستراتيجية في وزارة التربية والتعليم في الأردن وبناء أنموذج لتطويرها" (٢٠٠٥).

ودراسة حاتم شحادة: "واقع الممارسات الإدارية لمديري التربية والتعليم في محافظات غزة في محافظات قطاع غزة في ضوء معايير الإدارة الإستراتيجية وسبل تطويرها" (٢٠٠٨).

ثانياً: وقد راعت الباحثة في صياغتها للفقرات الممثلة لتقييم واقع الإدارة التربوية (تقييم درجة الممارسة لمهارات عمليات الإدارة التربوية) أن تكون مؤطرة بالأبعاد الممثلة لمكونات اقتصاد المعرفة، والمعتمدة في مقياس دراسة علي بن حسن يعن الله القرني: "متطلبات التحول التربوي في مدارس المستقبل بالمملكة العربية السعودية في ضوء تحديات اقتصاد

المعرفة- تصور مقترح" (٢٠٠٩). إضافة إلى ما أعدته رسا دوجليني (٢٠٠٥) في دراستها من نماذج التقييم الشامل للاقتصاد القائم على المعرفة، كما هي موضحة في الشكل(24) وأداة التقييم المتضمنة لمعايير يُمكن أن يتم من خلالها التقييم كمياً لنتائج اكتساب المعرفة، وتوليدها، واستخدامها وتوزيعها "نشرها" (الموارد البشرية، وسياسة الابتكار والأعمال الابتكارية وكذلك تقنية المعلومات والاتصال)، كما هي موضحة في الشكل (٢٥).

ويوضح الجدول (٤)، أرقام فقرات أداة الدراسة(الملحق رقم ١١)، كما وردت في أداة الدراسة المحكمة عاكسة لمنحيين، أولهما: التقييم للإدارة التربوية من خلال مهارات العمليات الإدارية، وثانيهما: الأبعاد الممثلة لمكونات اقتصاد المعرفة وعملياتها الرئيسية.

الجدول ٤: أرقام فقرات أداة الدراسة بمنحيي مهارات عمليات الإدارة التربوية والأبعاد الممثلة لمكونات اقتصاد المعرفة وعملياتها الرئيسية

مجموع الفقرات ضمن كل بعد لاقتصاد المعرفة	مهارات عمليات الإدارة التربوية					الأبعاد الممثلة لمكونات اقتصاد المعرفة (العملية الرئيسية)
	التقييم	الرقابة (المتابعة)	تنفيذ التخطيط	التخطيط	أولويات ما قبل التخطيط (تصميم الإستراتيجية)	
١٢	١، ٢، ٤	١، ٣	٤، ١٥	١، ٦، ١٣	٤، ١٤	تمكين إداري (تقاسم وتشاركيه المعرفة)
٩	٦	٥، ٧	٦، ٩،١٠	٢، ١٢	٥	إدارة إلكترونية (نشر واكتساب وتنظيم وخزن المعرفة)
١٠	١٤	٩،١٠	٥، ١٣	١٤، ١٥	٩، ١١، ١٣	إنتاج المعرفة وابتكارها (توليد وإنتاج المعرفة)
١٢	٧، ١٣، ١٥	٨، ١١، ١٣، ١٤	٣، ١٢	٨	٢، ١٠	التعلم للعمل (توظيف المعرفة لمواءمة سوق العمل)
١١	٣، ٨، ١٠	٤، ٦	٧، ٨، ١٤	٣، ٥	٣	الإدارة دائمة التعلم (تطوير المعرفة ونموها)
١٢	١٢	٢، ١٢	١، ١١	٤، ٧، ٩	١، ٦، ٧، ٨	التعلم للكينونة (تبادل المعرفة)
٩	٥، ٩، ١١	١٥	٢	١٠، ١١	١٢، ١٥	الإدارة المجتمعية (نشر المعرفة)
٧٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	مجموع الفقرات ضمن كل عملية إدارية

صدق أداة الدراسة:

اعتمدت الباحثة طريقة صدق المحتوى (Content Validity) أو ما يسمى بصدق المحكمين، وذلك بعرض الاستبانه بصورتها الأولية على (١٤) محكماً من أساتذة الجامعات الحكومية والخاصة في مملكة البحرين، ممن يحملون درجة الدكتوراه في الإدارة التربوية إضافة إلى مدراء ورؤساء أقسام بوزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين، وقد طلبت الباحثة من المحكمين إبداء ملاحظاتهم وآرائهم في مدى صحة هذه الفقرات ومناسبتها لتقييم درجة الممارسة لمهارات عمليات الإدارة التربوية، ومدى مناسبة كل فقرة للمجال الذي أُدرجت ضمنه، وتم بعد ذلك تفريغ استبانه التحكيم، وقد اعتمدت الباحثة في إجماع (٨٠%) من المحكمين كمحك للحذف أو الإضافة أو الصياغة اللغوية للفقرات.

تم عرض أداة الدراسة على المحكمين والمكونة في صورتها الأولية من (١١١) فقرة (ملحق رقم٢) وطُلب منهم إبداء الرأي في فقرات أداة الدراسة من حيث صحة صياغة الفقرات، ومدى مناسبة انتمائها للمجال الذي أُدرجت ضمنه، إما بالموافقة أو الرفض. وقد استجابت الباحثة لآراء المحكمين وقامت بإجراء ما يلزم من حذف وتعديل في ضوء المقترحات المقدمة، وبذلك خرجت الأداة في صورتها النهائية (ملحق رقم ٦).

وفي ضوء الملاحظات الواردة، حُذفت بعض الفقرات لتكرار بعضها، وعدم انتماء بعضها للمجال، وبعضها الآخر لا تحقق الغرض الذي وضعت من أجله، وتم دمج البعض الآخر، وبذلك أصبحت أداة درجة ممارسة تقييم مهارات عمليات الإدارة التربوية بصورتها النهائية، تتكون من (٧٥) فقرة، تُمثل درجة ممارسة مهارات عمليات الإدارة التربوية من وجهة نظر وكلاء الوزارة المساعدين (صناع القرار)، ومدراء الإدارات التعليمية في الوزارة، ورؤساء الأقسام ضمن تلك الإدارات في مملكة البحرين، ومكونة من:

المجال الأول: تقييم درجة ممارسة صناع القرار/ مديري الإدارات/ رؤساء المدارس لعمليات تصميم الإستراتيجية (أولويات ما قبل التخطيط) في إطار مكونات اقتصاد المعرفة ويتكون من (١٥) فقرة.

المجال الثاني: تقييم درجة ممارسة صانع القرار/ المدير/ رئيس المدرسة لمهارات التخطيط ويتكون من (١٥) فقرة.

المجال الثالث: تقييم درجة ممارسة صانع القرار/ المدير/ رئيس المدرسة لمهارات تنفيذ الإستراتيجية ويتكون من (١٥) فقرة.

المجال الرابع: تقييم درجة ممارسة صانع القرار/ المدير/ رئيس المدرسة لمهارات الرقابة (المتابعة) ويتكون من (١٥) فقرة.

المجال الخامس: تقييم درجة ممارسة صانع القرار/ المدير/ رئيس المدرسة لمهارات التقييم ويتكون من (١٥) فقرة.

وقد استخدمت الباحثة مقياس ليكرت الخماسي بحيث أعطت الدرجة (٨١- ١٠٠) لدرجة الموافقة بشدة، والدرجة (٦١- ٨٠) لدرجة الموافقة، والدرجة (٤١- ٦٠) لدرجة متردد، والدرجة (٢١- ٤٠) لدرجة غير موافق، والدرجة (٠- ٢٠) لدرجة غير موافق بشدة.

ثبات أداة الدراسة:

ولقياس ثبات أداة الدراسة، فقد قامت الباحثة باستخدام طريقة الاختبار، وإعادة الاختبار (test-re-test)، إذ وزعت الاستبانة على عينة أولية من مجتمع الدراسة بلغ عددهم (٣٠) فرداً، وقد طبقت الأداة عليهم للمرة الأولى، وبعد مضي أسبوعين طبقت الأداة على العينة نفسها. ولقد بلغ معامل الثبات الكلي لأداة الدراسة (٠,٩٢)، وهذا يُشير إلى تمتع الأداة بمعامل ثبات مرتفع. ولقياس قيمة معامل الاتساق الداخلي لجميع فقرات مجالات الاستبانة، فقد قامت الباحثة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، إذ تراوح مابين (٠,٩٢-٠,٩٥). وأن معامل الثبات لمجال التصميم (٠,٩٣)، ومجال مهارات التخطيط (٠,٩٢)، ومجال مهارات التنفيذ (٠,٩٣)، ومجال مهارات الرقابة (٠,٩٥)، ومجال مهارات التقييم (٠,٩٥)، وبصورة عامة عدت نسباً مقبولة لهذه الدراسة، بحيث زادت قيمة معامل الثبات على ٦٥% وهي أقل نسبة مقبولة إحصائياً لاختبار ثبات أداة الدراسة (Sekaran, 1992). مما يُشير إلى أن هناك اتساقاً داخلياً مرتفعاً بين مجالات تقييم درجة الممارسة لمهارات عمليات الإدارة التربوية.كما يتضح ذلك من خلال الجدول (٥).

الجدول ٥. معامل الثبات لمجالات أداة الدراسة

المجالات	عدد الفقرات	معامل الثبات (كرونباخ الفا)

مهارات التصميم	**١٥**	**٠,٩٣**
مهارات التخطيط	**١٥**	**٠,٩٢**
مهارات التنفيذ	**١٥**	**٠,٩٣**
مهارات الرقابة	**١٥**	**٠,٩٥**
مهارات التقييم	**١٥**	**٠,٩٥**

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية الآتية:

١. **للإجابة عن السؤال الأول: "ما واقع تقييم الإدارة التربوية في وزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين؟"**، فإنه قد تمت المعالجة الإحصائية التالية:

أ. المتوسط الحسابي:

والذي استخدم لإجابات عينة الدراسة عن الاستبانة، من خلال احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمتغيرات المتعلقة بالسؤال الأول الخاص بمسح واقع تقييم الإدارة التربوية في إطار مكونات اقتصاد المعرفة في وزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين.

٢. **وللإجابة عن السؤال الثالث "ما أوجه المقارنة بين واقع تقييم الإدارة التربوية في إطار مكونات اقتصاد المعرفة في وزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين والأدب العالمي في تقييم الإدارة التربوية في إطار مكونات اقتصاد المعرفة؟"**، فإنه تمت المقارنة بين النماذج العالمية لتقييم الإدارة التربوية في إطار مكونات اقتصاد المعرفة والأنموذج البحريني لتقييم الإدارة التربوية في إطار مكونات اقتصاد المعرفة، وذلك من حيث عناصر الأنموذج التالية (ملحق رقم(٩) بتعريف العناصر) مع الأخذ في الاعتبار حين المقارنة، الأبعاد الممثلة لمكونات اقتصاد المعرفة (ملحق ٣)، ضمن مصفوفة متكاملة:

١. تعريف الأنموذج Definition
٢. الهدف من الأنموذج Purpose
٣. التركيز الأساسي Key Emphasis
٤. دور المقوم Role of Evaluator
٥. العلاقة بالأهداف Relationship to Objectives
٦. العلاقة بإصدار الأحكام Relationship to decision making

٧. أنواع التقويم Types of Evaluation
٨. التراكيب المقترحة Constructs Proposed
٩. معيار الحكم على الدراسات التقويمية Criteria for Judging Evaluation Studies
١٠. تطبيقات تصميم التقويم Implications for Evaluation Design
١١. المساهمات Contributions
١٢. المحددات Limitations

٣. **وللإجابة عن السؤال الرابع: "ما الأنموذج المقترح لتقييم الإدارة التربوية في إطار مكونات اقتصاد المعرفة في وزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين؟"**، فإنه تم:

أ. تجميع النتائج التي تم توجيهها إلى لجنة الخبراء بواسطة الاستبانة.

ب. واستخلاص أهم المتغيرات التي اتفقوا عليها كعناصر ضرورية للأنموذج المقترح ووضعت على شكل استبانة ومن ثم تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، إضافة إلى العناصر التقييمية الفارقة من خلال مقارنة الأنموذج البحريني بالنماذج العالمية كما يتضح من الشكل (٣٦). وثم الحصول على مستوى مقبول من الموافقة على عناصر الأنموذج المقترح وفقراته من وجهة نظر الخبراء (ملحق رقم(٨) بأسماء الخبراء).

المرحلة الرابعة: تم بناء الأنموذج بالاعتماد على:

١. **المرحلة الأولى**
٢. **المرحلة الثانية**
٣. **المرحلة الثالثة،** حيث أن:

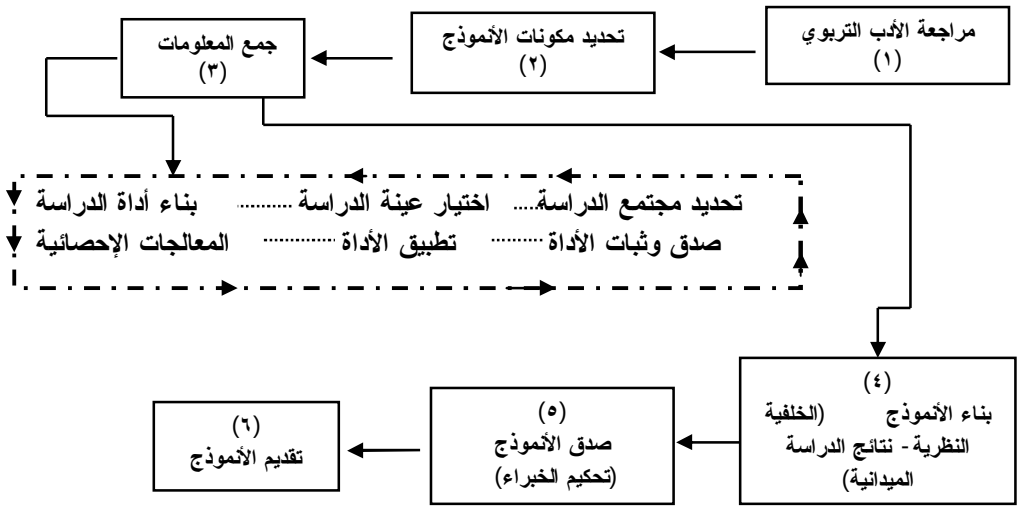
عملية بناء الأنموذج تتمثل في الإجابة عن السؤال الرابع والمتعلق باقتراح أنموذج لتقييم الإدارة التربوية في إطار مكونات اقتصاد المعرفة في وزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين، شكل (٣٧)، وقد تمت الإفادة من نتائج الدراسة الميدانية لمعرفة واقع تقييم درجة ممارسة القيادات التربوية المستهدفة في الدراسة لمهارات عمليات الإدارة التربوية في إطار مكونات اقتصاد المعرفة، وتم الإفادة من مقابلات صناع القرار من وكلاء الوزارة المساعدين وما تم تزويدنا به من وثائق تعكس مقدار التقدم والإنجاز في مشروعات الوزارة التطويرية لعمليات الإدارة التربوية، إضافة إلى الإفادة من الدراسات السابقة في مجال الدراسة، والأدب التربوي المرتبط بمتضمنات اقتصاد المعرفة في التعليم.

المرحلة الخامسة: صدق الأنموذج

للتحقق من صدق الأنموذج، تم عرضه على (٤) أساتذة جامعيين في الإدارة التربوية، وطلب منهم إبداء الرأي في الحذف أو التعديل أو الإضافة، في أيّ من مكونات الأنموذج أو عناصره، وتم الأخذ بآرائهم ليخرج الأنموذج بصورته النهائية، شكل (٣٧).

المرحلة السادسة: تقديم الأنموذج

قامت الباحثة بتقديم أنموذج لتقييم الإدارة التربوية في إطار مكونات اقتصاد المعرفة في وزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين. ويُمثل الشكل (٣٦) مراحل بناء وتطوير الأنموذج.



الشكل ٣٦. مراحل بناء وتطوير (أنموذج زيد) لتقييم الإدارة التربوية في إطار مكونات اقتصاد المعرفة في وزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين

الفصل الرابع
نتائج الدراسة

يشتمل هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة التي هدفت إلى اقتراح أنموذج لتقييم الإدارة التربوية في إطار مكونات اقتصاد المعرفة في وزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين.

وقد كانت نتائج الدراسة كالتالي:

نتائج السؤال الأول والذي نصه:

"ما واقع تقييم الإدارة التربوية في وزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين؟.

تمت الإجابة عن هذا السؤال بأخذ كل مجال من مجالات مهارات عمليات الإدارة التربوية على حدة واستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجالات وكانت على النحو التالي:

١. المجالات بشكل عام:

فقد أشارت النتائج إلى درجة ممارسة صناع القرار، والمدراء ورؤساء الأقسام في إدارات وزارة التربية والتعليم للعمليات الإدارية بأنها بشكل عام مرتفعة حيث بلغ المتوسط الحسابي لتقييم درجة الممارسة الكلية (٤,٣١)، بينما تراوح المتوسط الحسابي لتقييم درجة الممارسة في كل مجال على حده مابين (٤,٢١ و٤,٤٩). وبخصوص درجة ممارسة مهارات عمليات الإدارة التربوية من قبل الفئات القيادية الثلاث المستهدفة في الدراسة في كل مجال من المجالات الخمسة فقد تم تعريف المستوى المرتفع منها الذي يقع ما بين (٣,٦٨-٥) والمتوسط الذي يقع ما بين (٢,٣٤- ٣,٦٧) والمنخفض الذي يقع ما بين (١- ٢,٣٣) ويوضح الجدول (٦) ذلك.

الجدول ٦. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجالات أداة الدراسة

المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
مهارات عملية تصميم الإستراتيجية	٤,٠٣	٠,٩٤	مرتفعة
مهارات عملية لتخطيط	٣,٩٢	٠,٩١	مرتفعة
مهارات عملية التنفيذ	٤,٠٧	٠,٩٣	مرتفعة
مهارات عملية الرقابة	٣,٩٢	٠,٩١	مرتفعة
مهارات عملية التقييم	٣,٨٦	٠,٩٥	مرتفعة

٢. مجال تقييم درجة ممارسة مهارات تصميم الإستراتيجية (مهارات ما قبل التخطيط)

وكانت النتيجة على النحو التالي: المتوسط الحسابي لفقرة (أشارك في إعداد رؤية محددة لوحدتي الإدارية تُعبر عن فلسفة وزارة التربية والتعليم) (٤,٧٠) والانحراف المعياري (٠,٥٢)، وفي فقرة (أراعي أن تكون رؤية الوزارة منسجمة مع الرؤية الاقتصادية٢٠٣٠ للمملكة) بلغ المتوسط الحسابي (٤,٦٨)، بينما بلغ الانحراف المعياري (٠,٥٠) ، أما في فقرة (أهتم بتضمين الرؤية قدراً من التحدي المتواصل) فقد بلغ متوسطها الحسابي (٤,٦٤)، بينما بلغ الانحراف المعياري لها (٠,٦٩). والمتوسط الحسابي لفقرة (أصوغ الرؤية بشكل مرن تؤدي إلى عملية التغيير الإداري) بلغ (٤,٦٠)، والانحراف المعياري (٠,٦٢)، وفي فقرة (أصوغ الرسالة بحيث تعبر عن رؤية المؤسسة التربوية، وما ترغب أن تكون عليه مستقبلا)، بلغ المتوسط الحسابي (٤,٥٦)، والانحراف المعياري (٠,٦٢)، أما في فقرة (يتم إشراكي لكافة العاملين في صياغة الرسالة) فقد بلغ المتوسط الحسابي (٤,٥٥)، والانحراف المعياري (٠,٦٢)، وبلغ المتوسط الحسابي لفقرة (أصوغ الرسالة بما يتناسب وقيم ومعتقدات وثقافة المجتمع البحريني) (٤,٥١)، بينما كان الانحراف المعياري (٠,٧٧)، وفي فقرة (أهتم بأن تُظهر الرسالة التكامل بين الوزارة/ الإدارات/ المدارس والمجتمع المحلي) بلغ المتوسط الحسابي (٤,٤٩)، والانحراف المعياري (٠,٤٩)، أما في فقرة (أراعي أن تكون الرسالة قابلة للتحويل إلى خطط وسياسات وبرامج عمل) فقد بلغ المتوسط الحسابي (٤,٤٩)، والانحراف المعياري(٠,٧٣) ، وفقرة (أصوغ أهدافٌ إستراتيجية قابلة للقياس الكمي) فقد بلغ المتوسط الحسابي (٤,٤٧)، والانحراف المعياري٠,٦٧، وفي فقرة (أصوغ أهدافا إستراتيجية تقود العاملين إلى النمو والابتكار) فقد بلغ المتوسط الحسابي

(٤,٤٧)، والانحراف المعياري (٠,٨٠)، أما في فقرة (أحدد الموارد المادية والبشرية من الداخل والخارج اللازمة لتحقيق الأهداف) فقد كان المتوسط الحسابي (٤,٤٥)، والانحراف المعياري (٠,٧٣)، وبلغ المتوسط الحسابي في فقرة (تُحقق الأهداف الإستراتيجية قدراً من التوازن بين الأهداف قصيرة المدى وطويلة المدى) (٤,٤٢)، والانحراف المعياري (٠,٧٢)، أما في فقرة (تتسم الأهداف الإستراتيجية بالمرونة بحيث يُمكن تعديلها كلما استحدثت ظروف جديدة) بلغ المتوسط الحسابي (٤,٤٢)، والانحراف المعياري (٠,٧٦)، وفي فقرة (أراعي انسجام الأهداف الموضوعة مع ثقافة المجتمع البحريني) بلغ المتوسط الحسابي (٤,٤١)، أما الانحراف المعياري فقد بلغ (٠,٧٢)، أما الدرجة الكلية لجميع فقرات مجال مهارات عملية تصميم الإستراتيجية فلقد بلغ المتوسط الحسابي لها (٤,٠٣) والانحراف المعياري (٠,٩٤)، ويوضح الجدول (٧) ذلك.

الجدول ٧. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال تقييم درجة ممارسة مهارات عملية تصميم الإستراتيجية (مهارات ما قبل التخطيط)

فقرات مجال مهارات عملية تصميم الإستراتيجية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
أشارك في إعداد رؤية محددة لوحدتي الإدارية تُعبر عن فلسفة وزارة التربية والتعليم	٤,٧٠	٠,٥٢	مرتفعة
أراعي أن تكون رؤية الوزارة منسجمة مع الرؤية الاقتصادية ٢٠٣٠ للمملكة	٤,٦٨	٠,٥٠	مرتفعة
أهتم بتضمين الرؤية قدرا من التحدي المتواصل	٤,٦٤	٠,٦٩	مرتفعة
أصوغ الرؤية بشكل مرن تؤدي إلى عملية التغيير الإداري	٤,٦٠	٠,٦٢	مرتفعة
أصوغ الرسالة بحيث تعبر عن رؤية المؤسسة التربوية، وما ترغب أن تكون عليه مستقبلا	٤,٥٦	٠,٦٢	مرتفعة
يتم إشراكي لكافة العاملين في صياغة الرسالة	٤,٥٥	٠,٦٢	مرتفعة
أصوغ الرسالة بما يتناسب وقيم ومعتقدات وثقافة المجتمع البحريني	٤,٥١	٠,٧٧	مرتفعة
أهتم بأن تُظهر الرسالة التكامل بين الوزارة/ الإدارات/ المدارس والمجتمع المحلي	٤,٤٩	٠,٤٩	مرتفعة
أراعي أن تكون الرسالة قابلة للتحويل إلى خطط وسياسات وبرامج عمل	٤,٤٩	٠,٧٣	مرتفعة
أصوغ أهدافٌ إستراتيجية قابلة للقياس الكمي	٤,٤٧	٠,٦٧	مرتفعة
أصوغ أهدافا إستراتيجية تقود العاملين إلى النمو والابتكار	٤,٤٧	٠,٨٠	مرتفعة
أحدد الموارد المادية والبشرية من الداخل والخارج اللازمة لتحقيق الأهداف	٤,٤٥	٠,٧٣	مرتفعة
تُحقق الأهداف الإستراتيجية قدراً من التوازن بين الأهداف قصيرة المدى وطويلة المدى	٤,٤٢	٠,٧٢	مرتفعة
تتسم الأهداف الإستراتيجية بالمرونة بحيث يُمكن تعديلها كلما استحدثت ظروف جديدة	٤,٤٢	٠,٧٦	مرتفعة
أراعي انسجام الأهداف الموضوعة مع ثقافة المجتمع البحريني	٤,٤١	٠,٧٢	مرتفعة
الدرجة الكلية لمجال مهارات تصميم الإستراتيجية	٤,٠٣	٠,٩٤	

٣. مجال تقييم درجة ممارسة مهارات عملية تخطيط الإستراتيجية

وكانت النتيجة على النحو التالي: بلغ المتوسط الحسابي لفقرة (أقوم بإعداد خطة مكتوبة طويلة الأجل تعطي فترة زمنية مستقبلية) (٤,٤٧)، والانحراف المعياري (٠,٦٠)، وفي فقرة (أستند في إعداد الخطة على سياسات وميزانيات وبرامج خاصة بجميع أوجه أنشطتها) "موارد بشرية، حواسيب وشبكات وقواعد بيانات داعمة للباحثين، اتصال، تدريب، تعليم، تقارير بحثية.." بلغ المتوسط الحسابي (٤,٤٤)، والانحراف المعياري (٠,٦٧)، أما في فقرة (أضع مدونة بكفايات العاملين المهنية) بلغ المتوسط الحسابي (٤,٤١)، والانحراف المعياري (٠,٧٨)، وبلغ المتوسط الحسابي في فقرة (أضع مدونة أخلاقية لسلوكيات العاملين) (٤,٣٦)، والانحراف المعياري (٠,٧١)، وفقرة (أوفر خطة لتحديد الاحتياجات التدريبية للعاملين) بلغ المتوسط الحسابي (٤,٣٣)، والانحراف المعياري (٠,٧٨)، أما في فقرة (أضع نظام دقيق وواضح وعادل للمسؤولية والمحاسبية)، فقد بلغ المتوسط الحسابي (٤,٣٢)، والانحراف المعياري (٠,٨١)، وبلغ المتوسط الحسابي في فقرة (أضع خطط للتعامل مع الفجوة المتوقعة بين المهارات الحالية والاحتياجات المستقبلية) (٤,٣٢)، والانحراف المعياري (٠,٨٣)، وفي فقرة (أعمل على الإفادة من أصحاب المصالح في التخطيط لتلبية احتياجاتهم الحالية والمستقبلية) بلغ المتوسط الحسابي (٤,٣٠)، والانحراف المعياري (٠,٨٣)، وبلغ المتوسط الحسابي لفقرة (أقوم بوضع منهجية واضحة لتحليل الموارد المتاحة في التخطيط) (٤,٣٠)، والانحراف المعياري (٠,٧٨)، وفي فقرة (أقوم بوضع منهجية تُحدد نقاط القوة والضعف في خططها) بلغ المتوسط الحسابي (٤,٢٤)، والانحراف المعياري (٠,٥٦)، أما في فقرة (أقوم بمقارنة الخطط بالفرص والتهديدات التي تفرضها البيئة) فقد بلغ المتوسط الحسابي (٤,١٨)، والانحراف المعياري (٠,٩٦)، وفي فقرة (أوفر بنية تحتية لتقاسم المعرفة بين العاملين في المؤسسة التعليمية) "ندوات، نشرات، مجتمعات الممارسة" بلغ المتوسط الحسابي (٤,١١)، والانحراف المعياري (٠,٩٧)، وبلغ المتوسط الحسابي لفقرة (أوفر منهجية لإعداد وتطوير الأنظمة والتشريعات بما يتلاءم مع التوجه نحو تطبيق اللامركزية الإدارية) (٤,٠٧)، والانحراف المعياري (٠,٨٠). وفي فقرة (أقوم بتطوير مستوى عال من الكفاية في مهارات حل المشكلة بين العاملين) (٤,٠٥) بلغ المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري (٠,٩٤)، وبلغ المتوسط الحسابي لفقرة (تحديد الأفراد من ذوي القابليات العالية لشغل الوظائف القيادية في المستقبل) (٤,٠٥)، والانحراف المعياري (٠,٨٦). وفي المجمل العام فقد بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لجميع فقرات مجال مهارات عملية التخطيط (٣,٩٢)، بينما بلغ الانحراف المعياري (٠,٩١)، ويوضح الجدول (٨) ذلك.

الجدول ٨. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال تقييم درجة ممارسة مهارات عملية تخطيط الاستراتيجية

فقرات مجال مهارات عملية تخطيط الإستراتيجية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
أقوم بإعداد خطة مكتوبة طويلة الأجل تعطي فترة زمنية مستقبلية.	٤,٤٧	٠,٦٠	مرتفعة
أستند في إعداد الخطة على سياسات وميزانيات وبرامج خاصة بجميع أوجه أنشطتها (موارد بشرية، حواسيب وشبكات وقواعد بيانات داعمة للباحثين، اتصال، تدريب، تعليم، تقارير بحثية...)	٤,٤٤	٠,٦٧	مرتفعة
أضع مدونة بكفايات العاملين المهنية	٤,٤١	٠,٧٨	مرتفعة
أضع مدونة أخلاقية لسلوكيات العاملين	٤,٣٦	٠,٧١	مرتفعة
أوفر خطة لتحديد الاحتياجات التدريبية للعاملين	٤,٣٣	٠,٧٨	مرتفعة
أضع نظام دقيق وواضح وعادل للمسؤولية والمحاسبية	٤,٣٢	٠,٨١	مرتفعة
أضع خطط للتعامل مع الفجوة المتوقعة بين المهارات الحالية والاحتياجات المستقبلية.	٤,٣٢	٠,٨٣	مرتفعة
أعمل على الإفادة من أصحاب المصالح في التخطيط لتلبية احتياجاتهم الحالية والمستقبلية.	٤,٣٠	٠,٨٣	مرتفعة
أقوم بوضع منهجية واضحة لتحليل الموارد المتاحة في التخطيط	٤,٣٠	٠,٧٨	مرتفعة
أقوم بوضع منهجية تُحدد نقاط القوة والضعف في خططها	٤,٢٤	٠,٥٦	مرتفعة
أقوم بمقارنة الخطط بالفرص والتهديدات التي تفرضها البيئة	٤,١٨	٠,٩٦	مرتفعة
أوفر بنية تحتية لتقاسم المعرفة بين العاملين في المؤسسة التعليمية (ندوات، نشرات، مجتمعات الممارسة).	٤,١١	٠,٩٧	مرتفعة
أوفر منهجية لإعداد وتطوير الأنظمة والتشريعات بما يتلاءم مع التوجه نحو تطبيق اللامركزية الإدارية.	٤,٠٧	٠,٨٠	مرتفعة
أقوم بتطوير مستوى عال من الكفاية في مهارات حل المشكلة بين العاملين.	٤,٠٥	٠,٩٤	مرتفعة
تحديد الأفراد من ذوي القابليات العالية لشغل الوظائف القيادية في المستقبل.	٤,٠٥	٠,٨٦	مرتفعة
الدرجة الكلية لمجال مهارات التخطيط	٣,٩٢	٠,٩١	

٤. مجال تقييم درجة ممارسة مهارات عملية تنفيذ الإستراتيجية

وكانت النتيجة على النحو التالي: المتوسط الحسابي لفقرة (أقوم بإطلاع الجميع من ذوي العلاقة على الإستراتيجية بشفافية عالية) (٤,٦٧)، والانحراف المعياري (٠,٥٥)، وفي فقرة (أراجع الخطط الإجرائية مع العاملين من وقت لآخر لمعرفة مدى تحقق الأهداف) بلغ المتوسط الحسابي (٤,٦٣)، والانحراف المعياري (٠,٧٠)، أما في فقرة(أسعى دائماً لتوفير تحديات يواجهها العاملين تسمح لهم بالتعلم والنمو) فقد بلغ المتوسط الحسابي (٤,٦٢)، والانحراف المعياري (٠,٦٤)، وفي فقرة (أطبق الهيكل التنظيمي، بحيث تتاح الفرص لتوزيع مراكز صنع القرارات على الأقسام المختلفة) بلغ المتوسط الحسابي (٤,٦٠)، والانحراف المعياري (٠,٥٩)، وبلغ المتوسط الحسابي لفقرة (أقوم بتحويل المعارف الجديدة التي أحصل عليها إلى إجراءات عمل وقواعد لتوجيه سلوك العاملين) (٤,٥٥)، والانحراف المعياري (٠,٥٨)، وفي فقرة (تزويد العاملين في الإدارات بقاعدة بيانات لإنتاج المعلومات المطلوبة والضرورية) بلغ المتوسط الحسابي (٤,٥١)، والانحراف المعياري (٠,٦٧)، وبلغ المتوسط الحسابي لفقرة (أطبق خطة لتدريب الموارد البشرية وتطويرها لتنمية المهارات المطلوبة في تنفيذ الإستراتيجية) (٤,٤٨)، والانحراف المعياري (٠,٧١)، وفي فقرة (أطبق اللامركزية والتمكين للمساعدة في التغلب على المشكلات) بلغ المتوسط الحسابي (٤,٣٩) والانحراف المعياري٠,٥٢، وبلغ المتوسط الحسابي لفقرة (أقوم بتوفير الموارد المالية الكافية لتنفيذ الإستراتيجية) (٤,٣٦)، والانحراف المعياري (٠,٦٩)، وفي فقرة (أحلل البيئة الداخلية والخارجية لمؤسستي من حيث "موارد بشرية، تكنولوجيا، تدريب، مناهج، التقاسم الفاعل للمعرفة بين العاملين، معلومات عن خدمة المجتمع، التشبيك مع مؤسسات أخرى أثناء تنفيذ الإستراتيجية" بلغ المتوسط الحسابي (٤,٣٢)، والانحراف المعياري (٠,٧٨)، أما في فقرة (أقوم بتوضيح المسؤوليات والسلطات وتوثيقها بطريقة رسمية معلنة) فقد بلغ المتوسط الحسابي (٤,٣٠)، والانحراف المعياري (٠,٧٢)، ويلغ المتوسط الحسابي في فقرة (تهيئة الأقسام المختلفة للمهمات الجديدة المرتبطة بنشاطات تقاسم المعرفة) (٤,٢٥)، والانحراف المعياري (٠,٧٦)، وفي فقرة (أشجع العاملين على المشاركة والاهتمام بتقديم مقترحات وأفكار جديدة لحل المشكلات التي تواجه المؤسسة التربوية) بلغ المتوسط الحسابي (٤,٢٣)، والانحراف المعياري (٠,٨٦)، أما في فقرة (توفير بيئة للعاملين لتطوير ذواتهم) فقد بلغ المتوسط الحسابي (٤,٢١)، والانحراف المعياري (٠,٧٨)، وبلغ المتوسط الحسابي لفقرة (توعية العاملين بأن اشراكي لهم في اتخاذ القرارات يعني تحملهم لمسؤولية تنفيذها) (٤,١٤)، والانحراف المعياري (٠,٧٥)، وفي المجمل العام فقد بلغ المتوسط

الحسابي للدرجة الكلية لجميع فقرات مجال مهارات عملية تنفيذ الإستراتيجية (٤,٠٧)، والانحراف المعياري (٠,٩٣)، ويوضح الجدول (٩) ذلك.

الجدول ٩. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال تقييم درجة ممارسة مهارات عملية تنفيذ الإستراتيجية

مجال مهارات عملية تنفيذ الإستراتيجية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
أقوم بإطلاع الجميع من ذوي العلاقة على الإستراتيجية بشفافية عالية	٤,٦٧	٠,٥٥	مرتفعة
أراجع الخطط الإجرائية مع العاملين من وقت لآخر لمعرفة مدى تحقق الأهداف	٤,٦٣	٠,٧٠	مرتفعة
أسعى دائماً لتوفير تحديات يواجهها العاملين تسمح لهم بالتعلم والنمو	٤,٦٢	٠,٦٤	مرتفعة
أطبق الهيكل التنظيمي بحيث تتاح الفرص لتوزيع مراكز صنع القرارات على الأقسام المختلفة	٤,٦٠	٠,٥٩	مرتفعة
أقوم بتحويل المعارف الجديدة التي أحصل عليها إلى إجراءات عمل وقواعد لتوجيه سلوك العاملين	٤,٥٥	٠,٥٨	مرتفعة
تزويد العاملين في الإدارات بقاعدة بيانات لإنتاج المعلومات المطلوبة والضرورية	٤,٥١	٠,٦٧	مرتفعة
أطبق خطة لتدريب الموارد البشرية وتطويرها لتنمية المهارات المطلوبة في تنفيذ الإستراتيجية	٤,٤٨	٠,٧١	مرتفعة
أطبق اللامركزية والتمكين للمساعدة في التغلب على المشكلات	٤,٣٩	٠,٥٢	مرتفعة
أقوم بتوفير الموارد المالية الكافية لتنفيذ الإستراتيجية	٤,٣٦	٠,٦٩	مرتفعة
أحلل البيئة الداخلية والخارجية لمؤسستي من حيث(موارد بشرية، تكنولوجيا، تدريب، مناهج،التقاسم الفاعل للمعرفة بين العاملين، معلومات عن خدمة المجتمع، التشبيك مع مؤسسات أخرى) أثناء تنفيذ الإستراتيجية.	٤,٣٢	٠,٧٨	مرتفعة
أقوم بتوضيح المسؤوليات والسلطات وتوثيقها بطريقة رسمية معلنة	٤,٣٠	٠,٧٢	مرتفعة
تهيئة الأقسام المختلفة للمهمات الجديدة المرتبطة بنشاطات تقاسم المعرفة.	٤,٢٥	٠,٧٦	مرتفعة
مجال مهارات عملية تنفيذ الإستراتيجية	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**درجة الممارسة**

أشجع العاملين على المشاركة والاهتمام بتقديم مقترحات وأفكار جديدة لحل المشكلات التي تواجه المؤسسة التربوية.	**٤,٢٣**	**٠,٨٦**	**مرتفعة**
توفير بيئة للعاملين لتطوير ذواتهم	**٤,٢١**	**٠,٧٨**	**مرتفعة**
توعية العاملين بأن اشراكي لهم في اتخاذ القرارات يعني تحملهم لمسؤولية تنفيذها.	**٤,١٤**	**٠,٧٥**	**مرتفعة**
الدرجة الكلية لمجال مهارات عملية التنفيذ	**٤,٠٧**	**٠,٩٣**	

٥. مجال تقييم درجة ممارسة مهارات عملية الرقابة (متابعة) الإستراتيجية

وكانت النتيجة على النحو التالي: بلغ المتوسط الحسابي لفقرة (يتم القيام دورياً بالرقابة الأداء) (٤,٥٩)، والانحراف المعياري(٠,٥٧)، وفي فقرة (يتم إشعار العاملين بأن عملية الرقابة هي التعاون المشترك من أجل تنفيذ الإستراتيجية وتحقيق أهدافها) بلغ المتوسط الحسابي (٤,٤٩)، والانحراف المعياري (٠,٦٧)، وفي فقرة (يتم استخدم أسلوب واضح ومنظم في عملية الرقابة) بلغ المتوسط الحسابي (٤,٤٨)، والانحراف المعياري (٠,٦٧)، وبلغ المتوسط الحسابي في فقرة (التأكد من بأن عملية التصنيف والتقييم تسمح للعاملين فعليا بإظهار ما يعرفون) (٤,٣٦)، والانحراف المعياري (٠,٧٥)، وفي فقرة (استخدام نظام إلكتروني لمتابعة تنفيذ نشاطات العملية التربوية) بلغ المتوسط الحسابي (٤,٢٧)، والانحراف المعياري (٠,٨٢)، وبلغ المتوسط الحسابي في فقرة (يتم وضع آلية معرفية لتصحيح الانحرافات عن معيار الأداء) (٤,٢٢)، والانحراف المعياري (٠,٦٢)، وفي فقرة (يوضع نظام للتقارير قادر على كشف الانحرافات بسرعة) بلغ المتوسط الحسابي (٤,٢١)، والانحراف المعياري (٠,٩٠)، وبلغ المتوسط الحسابي في فقرة (يتم التأكد من تطبيق الإجراءات التصحيحية) (٤,١٨)، والانحراف المعياري (٠,٨٤)، وفي فقرة (القيام بوضع آلية لمتابعة التزام الإدارات والمدارس بنظام التوثيق المعمول) بلغ المتوسط الحسابي (٤,١٨)، والانحراف المعياري (٠,٧٧)، أما في فقرة (توفير مؤشرات لنسبة حضور العاملين للندوات والمناقشات الهادفة لتقاسم المعرفة) فقد بلغ المتوسط الحسابي (٤,١٦)، والانحراف المعياري (٠,٧٨)، وفي فقرة (وضع آلية للتأكد من أنه يتم تركيز إدارة المعرفة على المعرفة والكفايات التي يحتاجها العاملين للقيام بعملهم) بلغ المتوسط الحسابي (٤,١٥)، والانحراف المعياري (٠,٨٩)، وبلغ المتوسط الحسابي في فقرة (توفير مؤشرات لنسبة العاملين الذين بينوا من خلال تقاريرهم بأنهم نالوا فرصاً للتعلم، والتدريب، والنمو المتواصل أو ممارسة مهارات جديدة) (٤,١٢)، والانحراف المعياري (٠,٨٣)، وفي

فقرة (القيام بوضع آلية لدراسة أسباب عدم المقدرة بالتنفيذ) بلغ المتوسط الحسابي (٤,١٠)، والانحراف المعياري (٠,٨٢)، وبلغ المتوسط الحسابي في فقرة (القيام بوضع آلية لدراسة أسباب عدم الالتزام بالتنفيذ) ٤,٠٧، والانحراف المعياري (٠,٨٢)، وفي فقرة (مراجعة الخطة الإستراتيجية بشكل دوري لتحديد التغيرات المطلوبة) بلغ المتوسط الحسابي (٤,٠٥)، والانحراف المعياري (٠,٩٣)، وفي المجمل العام فقد بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لجميع فقرات مجال مهارات الرقابة (٣,٩٢)، والانحراف المعياري (٠,٩١)، ويوضح الجدول (١٠) ذلك.

الجدول ١٠. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال تقييم درجة ممارسة

مهارات عملية الرقابة (متابعة الإستراتيجية)

فقرات مجال مهارات عملية الرقابة (متابعة الإستراتيجية)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
يتم القيام دورياً بمراقبة الأداء	٤,٥٩	٠,٥٧	مرتفعة
يتم إشعار العاملين بأن عملية الرقابة هي التعاون المشترك من أجل تنفيذ الإستراتيجية وتحقيق أهدافها	٤,٤٩	٠,٦٧	مرتفعة
يتم استخدم أسلوب واضح ومنظم في عملية الرقابة	٤,٤٨	٠,٦٧	مرتفعة
التأكد من بأن عملية التصنيف والتقييم تسمح للعاملين فعليا بإظهار ما يعرفون	٤,٣٦	٠,٧٥	مرتفعة
استخدام نظام إلكتروني لمتابعة تنفيذ نشاطات العملية التربوية	٤,٢٧	٠,٨٢	مرتفعة
يتم وضع آلية معرفية لتصحيح الانحرافات عن معيار الأداء	٤,٢٢	٠,٦٢	مرتفعة
يوضع نظام للتقارير قادر على كشف الانحرافات بسرعة	٤,٢١	٠,٩٠	مرتفعة
يتم التأكد من تطبيق الإجراءات التصحيحية	٤,١٨	٠,٨٤	مرتفعة
القيام بوضع آلية لمتابعة التزام الإدارات والمدارس بنظام التوثيق المعمول	٤,١٨	٠,٧٧	مرتفعة
توفير مؤشرات لنسبة حضور العاملين للندوات والمناقشات الهادفة لتقاسم المعرفة	٤,١٦	٠,٧٨	مرتفعة
وضع آلية للتأكد من أنه يتم تركيز إدارة المعرفة على المعرفة والكفايات التي يحتاجها العاملين للقيام بعملهم	٤,١٥	٠,٨٩	مرتفعة
فقرات مجال مهارات عملية الرقابة (متابعة الإستراتيجية)	**المتوسط**	**الانحراف**	**درجة**

	الحسابي	المعياري	الممارسة
توفير مؤشرات لنسبة العاملين الذين بينوا من خلال تقاريرهم بأنهم نالوا فرصاً للتعلم، والتدريب، والنمو المتواصل أو ممارسة مهارات جديدة	٤,١٢	٠,٨٣	مرتفعة
القيام بوضع آلية لدراسة أسباب عدم المقدرة بالتنفيذ	٤,١٠	٠,٨٢	مرتفعة
القيام بوضع آلية لدراسة أسباب عدم الالتزام بالتنفيذ	٤,٠٧	٠,٨٢	مرتفعة
مراجعة الخطة الإستراتيجية بشكل دوري لتحديد التغيرات المطلوبة	٤,٠٥	٠,٩٣	مرتفعة
الدرجة الكلية لمجال مهارات الرقابة	٣,٩٢	٠,٩١	

٦. مجال تقييم درجة ممارسة مهارات تقييم الإستراتيجية

وكانت النتيجة على النحو التالي: المتوسط الحسابي لفقرة (يتم اعتماد عملية تقييم مستمرة للأداء) (٤,٥٢)، والانحراف المعياري (٠,٧٧)، وفي فقرة (يتم تحديد خصائص معيار الأداء الجيد) (٤,٥١) بلغ المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري (٠,٦٠)، أما في فقرة (يتم وضع نظام حوافز) فقد بلغ المتوسط الحسابي (٤,٤٢)، والانحراف المعياري (٠,٦٦)، وفي فقرة (يتم اعتماد منهجية شاملة للتقييم المالي والإداري تتضمن تقارير داخلية وخارجية وتحليلها) بلغ المتوسط الحسابي (٤,٣٧)، والانحراف المعياري (٠,٧٢)، وبلغ المتوسط الحسابي في فقرة (يتم وضع معايير محددة لقياس تلبية المخرجات لحاجات السوق) (٤,٢٩)، والانحراف المعياري (٠,٧٤)، وفي فقرة (مراجعة خطط التعليم والتعلم في ضوء التكنولوجيا والاقتصاديات) بلغ المتوسط الحسابي (٤,٢٦)، والانحراف المعياري (٠,٨٧)، وبلغ المتوسط الحسابي في فقرة (العمل على الإفادة من اط٢٣لتغذية الراجعة من أصحاب المصالح لتلبية احتياجاته الحالية والمستقبلية) (٤,٢٣)، والانحراف المعياري (٠,٧٧)، وفي فقرة (يتم وضع أدلة على استخدام قادة المؤسسة التربوية نتائج تقييم التعليم والتعلم لتحسين كفايات العاملين) بلغ المتوسط الحسابي (٤,٢١)، والانحراف المعياري (٠,٦٤)، وبلغ المتوسط الحسابي في فقرة (تعتمد منهجية متضمنة معايير محددة لتعرف الأثر الذي تُحدثه الوزارة في المجتمع وسوق العمل) (٤,٢١)، والانحراف المعياري (٠,٩١)، وفي فقرة (تعتمد منهجية شاملة متضمنة معايير مُحددة لقياس رضا العاملين فيها) بلغ المتوسط الحسابي (٤,١٥)، والانحراف المعياري (٠,٧٩)، وبلغ المتوسط الحسابي في فقرة (تعتمد منهجية شاملة متضمنة معايير مُحددة لقياس رضا أصحاب المصالح) (٤,١٤)، والانحراف المعياري (٠,٩٢) ، وفي فقرة (تعتمد المؤسسة معايير الشفافية

والنزاهة عند إجراء عملية التقييم) بلغ المتوسط الحسابي (٤,١١)، والانحراف المعياري (٠,٨٤)، وبلغ المتوسط الحسابي في فقرة (اعتماد مؤشرات لنسبة حضور العاملين للندوات والمناقشات الهادفة إلى تقاسم المعرفة) (٤,٠٣)، والانحراف المعياري (٠,٩١)، وفي فقرة (يُهتم بتحليل الانحرافات عن معيار الأداء كي يتخذ الإجراءات المناسبة) بلغ المتوسط الحسابي (٤,٠١)، والانحراف المعياري (٠,٩٢)، وفي فقرة (توفير دليل لتقييم التقدم في الشراكة الداخلية والخارجية والتي تساعد في التكيف لظروف جديدة) بلغ المتوسط الحسابي (٤,٠٠)، والانحراف المعياري (١,٠١)، وفي المجمل العام فقد بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لجميع فقرات مجال مهارات التقييم (٣,٨٦)، والانحراف المعياري ٠,٩٥، والجدول (١١) يوضح ذلك.

الجدول ١١. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال تقييم درجة ممارسة مهارات عملية تقييم الإستراتيجية

فقرات مجال تقييم درجة ممارسة مهارات عملية تقييم الإستراتيجية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
يتم اعتماد عملية تقييم مستمرة للأداء	٤,٥٢	٠,٧٧	مرتفعة
يتم تحديد خصائص معيار الأداء الجيد	٤,٥١	٠,٦٠	مرتفعة
يتم وضع نظام حوافز	٤,٤٢	٠,٦٦	مرتفعة
يتم اعتماد منهجية شاملة للتقييم المالي والإداري تتضمن تقارير داخلية وخارجية وتحليلها	٤,٣٧	٠,٧٢	مرتفعة
يتم وضع معايير محددة لقياس تلبية المخرجات لحاجات السوق	٤,٢٩	٠,٧٤	مرتفعة
مراجعة خطط التعليم والتعلم في ضوء التكنولوجيا والاقتصاديات	٤,٢٦	٠,٨٧	مرتفعة
العمل على الإفادة من التغذية الراجعة من أصحاب المصالح لتلبية احتياجاته الحالية والمستقبلية	٤,٢٣	٠,٧٧	مرتفعة
يتم وضع أدلة على استخدام قادة المؤسسة التربوية نتائج تقييم التعليم والتعلم لتحسين كفايات العاملين	٤,٢١	٠,٦٤	مرتفعة
يتم وضع أدلة على استخدام قادة المؤسسة التربوية نتائج تقييم التعليم والتعلم لتحسين كفايات العاملين	٤,٢١	٠,٦٤	مرتفعة
تعتمد منهجية متضمنة معايير محددة لتعرف الأثر الذي تُحدثه الوزارة في المجتمع وسوق العمل	٤,٢١	٠,٩١	مرتفعة
تعتمد منهجية شاملة متضمنة معايير مُحددة لقياس رضا العاملين فيها	٤,١٥	٠,٧٩	مرتفعة
فقرات مجال تقييم درجة ممارسة مهارات عملية تقييم الإستراتيجية	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**درجة الممارسة**

تعتمد منهجية شاملة متضمنة معايير مُحددة لقياس رضا أصحاب المصالح	**٤,١٤**	**٠,٩٢**	**مرتفعة**
تعتمد المؤسسة معايير الشفافية والنزاهة عند إجراء عملية التقييم	**٤,١١**	**٠,٨٤**	**مرتفعة**
اعتماد مؤشرات لنسبة حضور العاملين للندوات والمناقشات الهادفة إلى تقاسم المعرفة	**٤,٠٣**	**٠,٩١**	**مرتفعة**
يُهتم بتحليل الانحرافات عن معيار الأداء كي يتخذ الإجراءات المناسبة	**٤,٠١**	**٠,٩٢**	**مرتفعة**
توفير دليل لتقييم التقدم في الشراكة الداخلية والخارجية والتي تساعد في التكيف لظروف جديدة	**٤,٠٠**	**١,٠١**	**مرتفعة**
الدرجة الكلية لمجال مهارات التقييم	**٣,٨٦**	**٠,٩٥**	

ويتضح من استعراض الباحثة لبيانات الجدول (١٢) ما يلي:

أن المتوسط الحسابي الكلي لتقييم درجة ممارسة مهارات عمليات الإدارة التربوية في إطار البعد الممثل للمكون الأول لاقتصاد المعرفة وهو" التمكين الإداري" بلغ (٤,٤٣) فحلت في المرتبة الأولى، ولقد كان المتوسط الحسابي لمهارات عملية الرقابة (٤,٥٣) هو الأعلى من بين العمليات الإدارية الأخرى من حيث تأطيره ببُعد اقتصاد المعرفة" التمكين الإداري". أما تقييم درجة ممارسة مهارات عمليات الإدارة التربوية في إطار بُعد اقتصاد المعرفة (التعلم للكينونة والتعايش مع الآخرين) فقد جاءت في المرتبة الثانية حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (٤,٤٢). وقد كان المتوسط الحسابي لمهارات عملية تصميم الإستراتيجية (٤,٥٦)هو الأعلى من بين العمليات الإدارية الأخرى من حيث تأطيره ببعد اقتصاد المعرفة" التعلم للكينونة والتعايش مع الآخرين". وجاء في المرتبة الثالثة المتوسط الحسابي لتقييم درجة الممارسة لعمليات الإدارة التربوية في إطار بُعد (الإدارة دائمة التعلم) حيث بلغ (٤,٣٨). وقد كان المتوسط الحسابي لمهارات عملية تصميم الإستراتيجية (٤,٦٤) هو الأعلى من بين العمليات الإدارية الأخرى من حيث تأطيره ببعد اقتصاد المعرفة" الإدارة دائمة التعلم". وجاء التقييم لمجمل مهارات عمليات الإدارة التربوية في إطار (الإدارة الإلكترونية) في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي بلغ (٤,٣٤). وقد كان المتوسط الحسابي لمهارات عملية تصميم الإستراتيجية (٤,٦٤) هو الأعلى من بين العمليات الإدارية الأخرى من حيث تأطيره ببعد اقتصاد المعرفة" الإدارة الإلكترونية". أما المتوسط الحسابي الكلي لتقييم درجة ممارسة مهارات عمليات الإدارة التربوية في إطار البعد الممثل لمكون اقتصاد المعرفة (الإدارة المجتمعية) فقد بلغ (٤,٣١) فحلت في المرتبة الخامسة.

وكان المتوسط الحسابي لمهارات عملية الرقابة الإسترتجية (٤,٦٣) الأعلى من بين العمليات الإدارية الأخرى من حيث تأطيره ببعد اقتصاد المعرفة "الإدارة المجتمعية". وبلغ المتوسط الحسابي لمجمل تقييم درجة ممارسة مهارات عمليات الإدارة التربوية في إطار (التعلم للعمل- توظيف المعرفة لمواءمة سوق العمل) - (٤,٣٠) مما جعلها تحتل المرتبة السادسة. وقد كان المتوسط الحسابي لمهارات عملية تصميم الإستراتيجية (٤,٥٧) هو الأعلى من بين العمليات الإدارية الأخرى من حيث تأطيره ببعد اقتصاد المعرفة "التعلم للعمل". وبلغ المتوسط الحسابي الكلي لتقييم درجة ممارسة مهارات عمليات الإدارة التربوية (٤,٢٢) في إطار مكون اقتصاد المعرفة (إنتاج وإبتكار المعرفة) فقد حلت في المرتبة السابعة والأخيرة. وقد كان المتوسط الحسابي لمهارات عملية تصميم الإستراتيجية (٤,٤٦) هو الأعلى من بين العمليات الإدارية الأخرى من حيث تأطيره ببعد اقتصاد المعرفة "إنتاج وإبتكار المعرفة ". وبشكل عام فإن الفارق بين أعلى متوسط حسابي وأقل متوسط حسابي لمجمل تقييم درجة الممارسة لمهارات عمليات الإدارة التربوية في إطار مكونات اقتصاد المعرفة (٤,٤٣ - ٤,٢٢= ٠,٢١) ضئيل جداً، حيث جاءت جميع المتوسطات الحسابية الكلية لمجمل تقييم مهارات عمليات الإدارة التربوية في إطار مكونات اقتصاد المعرفة مرتفعة.

الجدول١٢. ترتيب المتوسطات الحسابية الكلية لتقييم درجة الممارسة لمهارات عمليات الإدارة التربوية في إطار الأبعاد الممثلة لمكونات اقتصاد المعرفة وعملياتها

الأبعاد الممثلة لمكونات اقتصاد المعرفة وعملياتها الرئيسية	المتوسطات الحسابية الكلية لدرجة تقييم ممارسة مهارات عمليات الإدارة التربوية					المتوسط الحسابي	الترتيب
	مهارات التصميم	مهارات التخطيط	مهارات التنفيذ	مهارات الرقابة (المتابعة)	مهارات التقييم		
التمكين الإداري (لامركزية الإدارة) (تقاسم وتشاركية المعرفة)	٤,٥١	٤,٢٨	٤,٣٧	٤,٥٣	٤,٤٦	٤,٤٣	١
الإدارة الإلكترونية (نشر واكتساب وتنظيم وخزن المعرفة)	٤,٥٦	٤,٢٧	٤,٣٩	٤,٢٤	٤,٢٦	٤,٣٤	٤
الأبعاد الممثلة لمكونات اقتصاد المعرفة وعملياتها	عمليات الإدارة التربوية					المتوسط الحسابي	الترتيب

الرئيسية	مهارات التصميم	مهارات التخطيط	مهارات التنفيذ	مهارات الرقابة (المتابعة)	مهارات التقييم		
إنتاج وإبتكار المعرفة (توليد وإنتاج المعرفة)	٤,٤٦	٤,٠٥	٤,٣٩	٤,١٧	٤,٠١	٤,٢٢	٧
التعلم للعمل (تطبيق المعرفة)	٤,٥٧	٤,٣٠	٤,٤٤	٤,١٢	٤,٠٨	٤,٣٠	٦
الإدارة دائمة التعلم (تطوير المعرفة ونموها)	٤,٦٤	٤,٣٧	٤,٣٦	٤,٢٩	٤,٢٤	٤,٣٨	٣
التعلم للكينونة والتعايش مع الآخرين (تبادل المعرفة)	٤,٥٦	٤,٣٣	٤,٤٨	٤,٣٠	٤,٤١	٤,٤٢	٢
الإدارة المجتمعية (نشر المعرفة)	٤,٤٣	٤,٢١	٤,٦٣	٤,٠٥	٤,٢١	٤,٣١	٥

نتائج السؤال الثاني والذي نصه: "ما نماذج تقييم الإدارة التربوية في ضوء اقتصاد المعرفة عالمياً؟".

وللإجابة عن السؤال الثاني تم مسح الأدب النظري والدراسات السابقة، في سياق البحث عن النماذج العالمية لتقييم الإدارة التربوية في إطار مكونات اقتصاد المعرفة، وقد تم الوصول إلى مجموعة من النماذج التي رأت الباحثة بأنها تناولت ماله علاقة بتقييم عمليات، أو مهارات أو استراتيجيات أومستويات ضمن الإدارة التربوية في سياق ما يطرحه عصر اقتصاد المعرفة من تحولات في جميع جوانب العمل الإداري والفني؛ وارتباط ذلك بما تم بلورته من رؤى وتصورات للوصول إلى ردم الفجوة الرقمية لدى كافة مدخلات النظام التربوي، وهي كالتالي:
لقد أفرزت نماذج الدول في تحول نظمها التعليمية نحو اقتصاد المعرفة، والتي تم التعرض إليها بالتفصيل في الأدب النظري من مثل (النماذج الأوروبية في التوجه نحو اقتصاد المعرفة- نماذج التقييم الشامل للمعرفة؛ والمجالات التي تناولتها أداة تقييم اقتصاد المعرفة تحت مظلة عمليات إدارة المعرفة؛ إضافة للأنموذج الأمريكي؛ والأنموذج البريطاني؛ والأنموذج الياباني؛ والأنموذج الماليزي؛ والأنموذج التايلندي؛ إضافة إلى نماذج عربية تمثلت في الأنموذج الأردني والأنموذج السعودي).

كل تلك النماذج شكلاً ومضموناً انعكست على تقييم برامج ومشروعات للنظم التربوية في تلك الدول؛ والتي تم تناولها كذلك بالتفصيل في الأدب النظري، وهي:

- أنموذج بيكروآخرون لتقييم البرنامج كعملية (Baker, et. al ,.., 2000).
- الأنموذج التكاملي لتقييم التعليم الأساسي في السعودية للحكمي (٢٠٠٥).
- أنموذج لتطوير التعليم من أجل الاقتصاد المعرفي في الأردن (ERFKE, 2009).
- أنموذج تقييم التحصيل المدرسي في إطار المشاركة المجتمعية للبنك الدولي (World Bank, 2009).
- أنموذج تقييم أداء مدير التعليم الابتدائي لجونسون (Johnson, 2005).
- أنموذج درندري لتقييم برامج للموهوبات في السعودية (٢٠٠٦).
- أنموذج تقييم المشروعات لكيراكا لمنظمات التنمية غير الحكومية في استراليا (Kiraka,2003).
- أنموذج باول المنطقي في تخطيط وتقييم البرامج (Powell, 2005).
- أنموذج كوزينز برادلي لتقييم الاستقصاء كنظام تعلم منظمي (Cousins, 2007).

نتائج السؤال الثالث والذي نصه:

"ما أوجه المقارنة بين واقع تقييم الإدارة التربوية في إطار مكونات اقتصاد المعرفة في وزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين والأدب العالمي في تقييم الإدارة التربوية في إطار مكونات اقتصاد المعرفة؟".

للإجابة عن هذا السؤال، تمت المقارنة بين الأنموذج لتقييم الإدارة التربوية في وزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين في إطار مكونات اقتصاد المعرفة، و نماذج عالمية لتقييم الإدارة التربوية في إطار مكونات اقتصاد المعرفة من حيث معايير للحكم على الدراسات التقويمية وتبعاً لتصنيف ستفلبيم وآخرين(Worthen and Sandres,1973)، والموضحة بالتفصيل في الملحق (٩)، وذلك من حيث عناصر(معايير) الحكم على الأنموذج التالية:

١. تعريف الأنموذج Definition
٢. الهدف من الأنموذج Purpose
٣. التركيز الأساسي Key Emphasis
٤. دور المقوم Role of Evaluator

٥. العلاقة بالأهداف Relationship to Objectives
٦. العلاقة بإصدار الأحكام Relationship to decision making
٧. أنواع التقويم Types of Evaluation
٨. التراكيب المقترحة Constructs Proposed
٩. معيار الحكم على الدراسات التقويمية Criteria for Judging Evaluation Studies
١٠. تطبيقات تصميم التقويم Implications for Evaluation Design
١١. المساهمات Contributions
١٢. المحددات Limitations

مع الأخذ في الاعتبار حين المقارنة، الأبعاد الممثلة لمكونات اقتصاد المعرفة (ملحق ٣)، ضمن مصفوفة متكاملة، والموضحة في (ملحق ١٠).

ولقد تبين من مقارنة النماذج التقييمية الاحد عشر من حيث عناصر(معايير) الأنموذج الاثني عشرة، والأبعاد الممثلة لمكونات اقتصاد المعرفة السبعة وعملياتها الرئيسية، يتضح ما يلي:

١. **أن النماذج التقييمية الاحد عشر قد أكدت على بعد اقتصاد المعرفة (الإدارة المجتمعية وعمليته الرئيسية نشر المعرفة)**:

- ضمن المعيار الأول (التعريف بالأنموذج)، حيث أكد أنموذج زيد (٢٠١١)، وأنموذج كيراكا (Kiraka,2003)، وأنموذج باول (Powell, 2005)، وأنموذج البنك الدولي (World Bank,2009) على التتالي؛ بتطوير زيد أنموذج تقييمي للإدارة التربوية بتشاركية كل المعنيين من داخل الوزارة (من صناع قرار، ومدراء إدارات، ورؤساء أقسام، واختصاصيين أوائل ورؤساء مدارس، ووحدات ومجموعات، وأصحاب المصالح والقطاع الخاس وسوق العمل)، وتطويرأنموذج كيراكا لدليل الممارسات الإدارية الجيدة وتحسينها من خلال تقييم تأثير العوامل المرتبطة بأصحاب المصالح، وتقييم باول للبرنامج بعلاقته بالمستثمرين، وتأكيد أنموذج البنك الدولي على المشاركة المجتمعية وإعتبارها أساس لنجاح الإصلاح المدرسي، وكذلك حرص أنموذج كلباتريك على معايير العمل المهنية المرتبطة بتلبية متطلبات العملاء الداخليين والخارجيين في المنظمة.

- وضمن المعيار الثاني (الهدف من الأنموذج)، فقد أشار أنموذج بيكر وآخرون (Baker, et. al ,.., 2000) على بعد الإدارة المجتمعية وعمليته الرئسية نشر المعرفة من خلال توفير لأنموذجه لأداة للمحاسبية والمساءلة لأصحاب المصالح من ممولين وواضعي السياسات والدولة والهيئات المحلية، وكذلك البنك الدولي من خلال حثه على ضرورة مشاركة المؤسسات والمنظمات المجتمعية المختلفة في المجال التربوي.
- وضمن المعيار الثالث (التركيز الأساسي) فإن الحكمي (٢٠٠٥) في أنموذجه للتقييم التكاملي يؤكد على تلبية متطلبات الجهات ذات العلاقة بالتعليم (الطالب، والأسرة، والمجتمع المحلي، والوطن)، مما يبين تأكيد أنموذجه على البعد السابع لاقتصاد المعرفة (الإدارة المجتمعية) وعمليته الرئيسية (نشر المعرفة).
- وضمن المعيار السادس (العلاقة باصدار الأحكام) تؤكد درندري (٢٠٠٦) ضمن أنموذجها على زيادة الحاجة إلى المحاسبية لصناع القرار وأصحاب المصالح في تقويم برامج الموهوبات. وكذلك الأنموذج الأردني (ERFKE, 2009) وبيانه أن ما يتم من تطوير للتعليم نحو الاقتصاد المعرفي في الميدان المدرسي، يتم من قبل جميع الأطراف ذات العلاقة بالمتعلم.
- وضمن المعيار السابع (أنواع التقويم) فقد أشار أنموذج درندري إلى الأخذ بتوصيات الآباء (الذين يمثلون أصحاب المصالح خارج المؤسسة التربوية) كأحد أنواع التقويم لبرامج الموهوبة، وكذلك أكد بيكر وآخرون (Baker, et. al ,.., 2000)هنا البعد السابع لاقتصاد المعرفة (الإدارة المجتمعية) من خلال المعيار السابع، باتباع أنموذجه لمعيار التقييم الجيد من خلال إشراك أصحاب المصالح. وكذلك باول (Powell, 2005)، حيث أشار إلى أنواع التقييم في أنموذجه؛ بتقييم على مستوى وطني، ومجتمعي، ومؤسسي وفردي.
- وضمن المعيار العاشر (تطبيقات تصميم الأنموذج) فقد أكد الأنموذج الأردني (ERFKE, 2009) على أن يتضمن التقييم معلومات مستقاة من داخل المؤسسة التربوية من واضعي السياسات التربوية، ومدراء التعليم في الوزارة، والمتعلمون، والمعلمون، والشركاء الخارجيون. وكذلك أنموذج جونسون (Johnson, 2005) الذي أتبع منهجية تمكن المستخدم بإختلاف وضعه من إمكانية تطبيق نتائج الدراسة التقييمية، مما يؤكد إمكانية نشر المعرفة كعملية رئيسية لبعد اقتصاد المعرفة (الإدارة المجتمعية). وأنموذج

التقييم لكوزينز (Cousins, 2007) في ربطه بين التقييم والحقول المعرفية من تمثل للمعرفة وتقاسم لها وعوامل سياقية موقفية من شأنها كذلك التأكيد على البُعد والعملية نفسها.

٢. **أن النماذج التقييمية الاحد عشر قد أكدت على بعد اقتصاد المعرفة الثاني (الإدارة الالكترونية وعمليته الرئيسية إدماج التقنية في الإدارة التربوية)، وكذلك بعد اقتصاد المعرفة الثالث (التعلم لإنتاج المعرفة وابتكارها وعمليته الرئيسية توليد وإنتاج المعرفة)، وذلك:**

- ضمن جميع النماذج في الدراسات التقييمية، حيث أنها جميعاً توصلت إلى معلومات كمية ووصفية ضمن المعيار الثاني (الهدف) كُلٌ في مجال بحثه. فأنموذج زيد (٢٠١١) تحصل على معلومات كمية ووصفية عن واقع درجة ممارسة القادة التربويين لمهارات عمليات الإدارة التربوية في إطار مكونات اقتصاد المعرفة، وأنموذج درندري (٢٠٠٦) ضمن المعيار الخامس (العلاقة بالأهداف) يوفر معلومات لصناع القرار عن كيفية تطبيق بعض نماذج التقويم الشائعة عند تقويم البرامج الإثرائية للموهوبات، وأنموذج بيكر وآخرون (Baker, et. al ,.., 2000) ضمن المعيار الرابع (دور المقوم) في توفيره لمعلومات عن تصميم التقييم بطريقة للتعامل مع جميع التعارضات في قيم ومعايير أصحاب المصالح والعمل مع الممقدرات العالية منهم في مجال تصميم وتنفيذ التقييم، وكذلك في أنموذج التدريب لكلباتريك (١٩٧٥) في تأكيد على معيار (دور المقوم) في تقييم المعرفة المضافة للمتدرب بعد اجتيازه للتدريب أو التعليم، مما يؤكد على بُعد اقتصاد المعرفة المتعلق بإنتاج المعرفة وابتكارها حين انتقال الأثر إلى محيط العمل ضمن المستوى الرابع لتقييم كلباتريك. وكذلك فإن كيراكا (Kiraka, 2003)، وفرت من خلال أنموذجها لتحديد معلومات في بيئة المنظمة الداخلية والخارجية للوصول إلى تنمية جيدة في الممارسات الإدارية ضمن معيار (العلاقة بإصدار الأحكام). أما كوزينز (Cousins, 2007) فقد قدم أنموذجه معلومات لتقييم الاستقصاء والتشاركية والدعم المنظمي ونظم التعليم ضمن معيار (أنواع التقويم) ومقدرة المنظمة على القيام بهذا التقييم واستخدامه ضمن معيار (الحكم على الدراسات التقويمية)، وما يؤكد عليه النماذج الخمسة الباقية ضمن المعيار نفسه؛ أنموذج جونسون (Johnson, 2005)، وأنموذج باول (Powell, 2005)، وأنموذج الحكمي (٢٠٠٥)، وأنموذج البنك الدولي (World Bank,2009)، والأنموذج الأردني

(ERFKE, 2009)، على التتالي للوصول لسياق من المعلومات يساعد المشرفين على تقييم أداء مدراء الابتدائي، والتركيز على المشكلة الإستراتيجية، وتوفير معلومات لإعادة توجيه السياسات الحالية من خلال تقييم نواتج(موظفات) التعليم بمعايير تقييم جيدة، والمشاركة الحقيقية للآباء ومؤسسات المجتمع المدني للإسهام والمشاركة في التخطيط والتقييم المدرسي، وأخيراً الأنموذج الأردني من تطويره لآليات التعليم والمناهج لتحقيق مخرجات تعليمية ذات صلة بالاقتصاد المعرفي. فجميع النماذج العشرة لتبلغ مخرجاتها ونواتج(موظفات)ها أعلاه قد أكدت على بعد اقتصاد المعرفة (انتاج المعرفة وابتكارها) من خلال عملية توليد المعرفة وانتاجها بإنطلاقها من تحديدا للمشكلة وإيجاد حل لها، من خلال التقصي والبحث والاستكشاف والتعامل مع المعلومات الجديدة بصورة إيجابية. ووسيلتها إلى ذلك بتطبيق منجية بحثية علمية بمساعدة أدوات بحثية مقننة يتم خزنها واسترجاعها من خلال تقنية المعلومات والاتصال وهذا ما يؤكد عليه البعد الثاني لاقتصاد المعرفة (الإدارة الالكترونية).

٣. **أن النماذج التقييمية الاحد عشر قد أكدت على بعد اقتصاد المعرفة الأول (التمكين الإداري وعمليته الرئيسية تقاسم وتشاركية المعرفة)، وكذلك بعد اقتصاد المعرفة الرابع (التعلم للعمل وعمليته الرئيسية المواءمة مع سوق العمل)، وذلك**:

- ضمن جميع النماذج في الدراسات التقييمية، جميعها دون استثناء أكدت على إشراك جميع المعنيين في التقييم لبرنامج، أو لممارسات إدارية أو لمرحلة تعليمية مما يؤكد على البُعد الأول لاقتصاد المعرفة التمكين الإداري (اللامركزية) وتفعيل عمليته الرئيسية (تقاسم وتشاركية المعرفة)، مع التأكيد على المحاسبية والمسؤلية حيث يتبين ذلك من المعيار الثالث (التركيز الأساسي) ضمن أنموذج الحكمي (٢٠٠٥) في أنموذجه في تأكيده على المحاسبية من خلال التقييم النهائي وكذلك في الحكمي (٢٠٠٥)، حيث يشير أنموذجه التقييمي إلى تطوير آليات للمحاسبية ضمن معيار (المساهمات). ويطرح باول (Powell, 2005)، من خلال معيار(التركيز الأساسي) المحاسبية بالتركيز على النواتج(موظفات) وفي ذلك يشترك معه أنموذج كلباتريك (١٩٧٥) في تأكيده على العائد من التدريب والتعليم على أداء المتدرب واستثمار العائد في زيادة إنتاجية المنظمة من خلال تقييم المستوى الرابع المرتبط بالنتائج. بينما يتناول الأنموذج الأردني (ERFKE, 2009) من خلال عنصر (معيار الحكم على الدراسات التقويمية) هذا الجانب بتأكيده على

إعادة توجيه الإستراتيجيات التربوية من خلال الحاكمية الإدارية. ويؤكد كوزينز (Cousins, 2007) على الحاجة إلى المحاسبية والتعلم في سياق القضايا المستدامة ضمن معيار (المحددات)، ومن خلال أنموذج بيكر وآخرون (Baker, et. al ,.., 2000) يؤكد على المحاسبية للحفاظ على صرف فعال للموارد المتاحة، وذلك ضمن معيار (العلاقة باصدار الأحكام)، وتشترك معه درندري في نفس المعيار في بيانها من خلال أنموذجها بأن زيادة تعقيد البرنامج يزيد معه الحاجة لمحاسبية صناع القرار لتقوية التقييم. وكذلك فإن أنموذج زيد (٢٠١١) ضمن المعيار نفسه، يؤكد على بإصدار أحكام تتضمن توصيات لجهات متعددة، وهذا مايؤكد عليه كذلك بعد التمكين الإداري من خلال عمليته الرئيسية تقاسم وتشاركية المعرفة . وتؤكد النماذج التقيمية على تكامل التقييم في الثقافة المنظمية(البنى المنظمية) كما في أنموذج كوزينز (Cousins, 2007) ضمن معيار (المساهمات)، وتقييم دعم الطالب وثقافة المدرسة ضمن معيار (أنواع التقويم) في أنموذج البنك الدولي (World Bank, 2009) وكذلك في أنموذج كيراكا (Kiraka, 2003) حيث يتم في أنموذجها تقييم تقييم العوامل الخارجية من نظام اجتماعي وثقافي، وحين تأكيد هذه النماذج على الثقافة المنظمية الداعمة لاحترام قيمة العمل والإنتاجية في نفوس العاملين فإنها تؤكد على نشاطات عملية تطبيق المعرفة والتي تُسهم في التأكيد على بُعد اقتصاد المعرفة الرابع بالتعلم للعمل وما الإشارة في انفتاح النماذج المطورة في البعد السابع على (الإدارة المجتمعية) على جميع المستويات المؤسسية والوطنية إلا لتشجيع التشاركية بين المؤسسة التربوية ومؤسسات الإنتاج والقطاع الخاص.

٤. **أن النماذج التقييمية الاحد عشر قد أكدت على بعد اقتصاد المعرفة الخامس (الإدارة دائمة التعلم وعمليته الرئيسية تطوير المعرفة ونموها)، وكذلك بعد اقتصاد المعرفة السادس (التعلم للكينونة والتعايش مع الآخرين وعمليته الرئيسية تبادل المعرفة)، وذلك:**

أن جميع النماذج التقييمية أكدت على بعد اقتصاد المعرفة (الإدارة دائمة التعلم أو التعلم المستمر) من خلال تقييم التعلم الاستقصائي كما في أنموذج كوزينز (Cousins, 2007)، وكذلك في تأكيد أنموذج الدراسة الحالية، زيد (٢٠١١) على تضمين الأنموذج ضمن عمليات تنفيذ الإستراتيجية بتوفير تحديات تسمح للعاملين بالتعلم والنمو وتوفير بيئة للعاملين لتطوير ذواتهم، وكذلك في تأكيد الحكمي (٢٠٠٥) في أنموذجه على رؤية التعليم والتعلم والتقييم كعملية

متكاملة ضمن معيار (التراكيب المقترحة)، وتأكيد أنموذج الحكمي كذلك على تطوير المعرفة ونموها من خلال مكافأة الأداء الفاعل للمؤسسة ضمن معيار(التركيز الأساسي) وما يؤكد عليه الأنموذج الأردني (ERFKE, 2009) من تقييم مفاهيم التعليم المتصلة باستراتيجيات التدريس ضمن المعيار نفسه، إضافة إلى تأكيده على تطوير نظام تربوي يُركز على التميز والإتقان وتعزيز المقدرة على البحث والتعلم ضمن معيار (معيار الحكم على الدراسات التقويمية)، وحين تؤكد النماذج التقييمية ضمن نماذجها على التميز والإتقان والجودة، وتقييم نواتج(موظفات)ها في ضوء نماذج منطقية عالمية (Benchmarks)، (Baker, et. al ,.., 2000)، وكذلك أنموذج كلباتريك لتقييم التدريب يؤكد على استمرارية التعليم والتعلم وأثر ذلك على دورة العمل، وذلك كله يصب في التأكيد على بعد اقتصاد المعرفة الخامس (التعلم المستمر أو الإدارة دائمة التعلم). وفي طرح النماذج التقييمية كأنموذج البنك الدولي (World Bank, 2009) للمحور الاجتماعي ضمن معيار (التراكيب المقترحة) والحث على مشاركة المؤسسات المختلفة في المجال التربوي فهو يؤكد كأنموذج على تبادل المعرفة من خلال الحوار والتعاون جميع الأطراف ذات العلاقة بالإصلاح المدرسي، والتحول من ثقافة الصراع إلى الحوار ليؤكد على بعد اقتصاد المعرفة (التعلم للكينونة والتعايش مع الآخرين). وكذلك أنموذج بيكر وآخرون(Baker, et. al ,.., 2000) في طرحه نوع من أنواع تقويمه (تبرير الاسنتاجات)، وضمان استخدام وتقاسم الدروس المتعلمة. وفي أنموذج جونسون (Johnson, 2005)، يتم تقييم ردود أفعال المدراء عن طريق المقابلة حول خطة النمو المهني، وتقييم ردود أفعال المشرفين ومساعدي المشرفين عن طريق المقابلة حول معايير القيادة للقطاع التعليمي .

نتائج السؤال الرابع والذي نصه:

"ما الأنموذج المقترح لتقييم الإدارة التربوية في إطار مكونات اقتصاد المعرفة في وزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين؟".

للإجابة عن هذا السؤال، اعتمدت الباحثة في تصميم أنموذج مقترح لتقييم الإدارة التربوية في إطار مكونات اقتصاد المعرفة في وزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين، على نتائج الدراسة الحالية، ونتائج الدراسات السابقة، والأدب النظري الذي اشتملت عليه الدراسة.

وما يلي عرض للأنموذج المقترح وفق مدخل النظم، من خلال التسلسل التالي:

أولاً: المرتكزات

وتقصد بها الباحثة مجموعة الأسس التي اعتمدت عليها الباحثة التي تم بناء الأنموذج على أساسها، والتي تكفل لوزارة التربية والتعليم إنجاز تقويم لإدارتها التربوية بجميع عملياتها في إطار الأبعاد الممثلة لمكونات أو عناصر اقتصاد قائم على المعرفة مما يؤهلها للأخذ في الاعتبار جميع المتغيرات الاجتماعية، والتقنية، والاقتصادية، وبما يتفق مع قيم وثقافة المجتمع البحريني.

وملخص لهذه الأسس أو المرتكزات لبناء هذا الأنموذج، في التالي:

- يعتبر **التعليم** من أهم دعائم أية عملية تقييمية، خاصة في عصر أضحى فيه رأس المال البشري هو المحدد الرئيس لأية تنمية مستدامة. وهو الأداة الرئيسة في إعداد كوادر بشرية مؤهلة للتعامل مع التقنيات المعاصرة و المتطورة و مواكبة التغيرات المتواصلة في مختلف ميادين التنمية، في ظل مجتمع المعلومات والمعرفة وقادرة على مواجهة التغيرات المتسارعة و انعكاساتها على طبيعة احتياجات المجتمع من المهن و المهارات المتغيرة.
- **عمال المعرفة** (Knowledge Workers): أن أهمية عمال المعرفة أصبحت بازغة للعيان حيث أن هناك إجماعا تاما على أنه لا يمكن أن يحدث تطوير للمعرفة ونمو لها في غياب الإعداد والتأهيل للموارد البشرية للوصول إلى الإنسان المبدع الممتلك لمقدرة اكتشاف المعرفة وإثرائها.
- **المقدرات الابتكارية/ البحثية**: إن دور النظام التربوي، أصبح محوريا في مقدرته على إحداث التحول إلى اقتصاد قائم على المعرفة من خلال تنمية مقدرات جميع منتسبيه على التأمل والتفكير والابتكار وبعيدا عن القوالب الجامدة التي تؤسس للحفظ والتلقين خاصة بين جموع طلبة المدارس. وما قد يتمخض عن ذلك من إنتاج البحوث التربوية الإجرائية بهدف حل المشكلات التي تتطلب مهارات تفكير عليا وإقتراح طرائق مبتكرة في العمل سبيلا لإستثمار المعرفة في الإرتقاء بالإنتاجية في التعليم.
- **مجتمعات المعرفة**: أن إحداث أي تغيير وتطوير في الممارسات التربوية، وبالتحديد في عمليات التقييم لتلك الممارسات لن يتسنى دونما ضمان التحول إلى مجتمعات المعرفة التي تُكرس التعلم الذاتي والتعليم المستمر، والتوظيف الفعال والمكثف لتكنولوجيا المعلومات والاتصال، والتعايش مع الآخرين من أجل بلوغ الميزة التنافسية لمواكبة عصر اقتصاد المعرفة، وهو ما أجمعت عليه العديد من الدراسات والتقارير لمنظمات عالمية.

- **حوافز ودعم حكومي/ الرؤية الاقتصادية لمملكة البحرين (٢٠٣٠)**: إن توفر الحوافز والدعم الحكومي من خلال بلورة رؤية اقتصادية لمملكة البحرين (٢٠٣٠)، وانعكاسات ذلك على استقطاب تجارب عالمية في المؤتمر السنوي" مشروع التعليم" من قبل مجلس التنمية الاقتصادي، ضمن للنظام التربوي توفير الدعم والمساندة من جميع النواحي" التشريعية، والمادية، والمؤسسية، والمادية، والبشرية" للتأكيد على اقتصاد المعرفة كقاعدة أساس في جميع ما يصوغه من رؤى وخطط وبرامج استراتيجية تستهدف جميع المعنيين المباشرين بالعملية التربوية وغير المباشرين من أصحاب المصالح، والذين يجمعون على أنجع السبل للوصول إلى استثمار للتعليم في التنمية الاقتصادية للبلاد. مع تنامي الوعي بأهمية إسهام القطاع الخاص وضرورة تعاطيه في القضايا المرتبطة بالتنمية المجتمعية وأثر ذلك على تلبية المخرجات التعليمية لمتطلبات سوق العمل الحالية والمستقبلية.
- **توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال**: أهمية تأكيد التوظيف الفاعل لتقنية المعلومات والاتصال في جميع مناشط وزارة التربية والتعليم خدمة للمجالات الإدارية والتعليمية، مع التنويع لجميع مصادر المعرفة والتعلم ووسائطه مع ما هو متماشي مع احتياجات العملية التربوية والمجتمع ومتطلباته وخططه المستقبلية.

ثانياً: المدخلات

اعتماداً على تلك المرتكزات أو الأسس لتقييم الإدارة التربوية في إطار مكونات اقتصاد المعرفة، فإن المدخلات التالية والممثلة لأبعاد اقتصاد المعرفة هي مدخلنا لتطبيق الأنموذج في ظل معطيات عصر الاقتصاد القائم على المعرفة:

١. التمكين الإداري (اللامركزية في الإدارة التربوية)

ولقد قصدت الباحثة هنا بيان أن التحول من المركزية إلى اللامركزية، يتيح قدرا واسعا من المرونة لإدارات وزارة التربية والتعليم لتكييف خططها وبرامجها وفقاً لإمكانات واحتياجات عامليها المستمدة من واقعهم الاقتصادي، والثقافي، والاجتماعي وإشراك أصحاب المصالح والمجتمع المحلي في صنع القرارات المتصلة بعمليات الإدارة التربوية مع التأكيد على مبدأ المساءلة.

- **العملية الرئيسية: تقاسم وتشاركية المعرفة:**

وهي تمثل واحدة من عمليات إدارة المعرفة الهامة، والتي يستلزم معها دعم الإدارة العليا لعمليات تقاسم وتشارك المعرفة - كعملية رئيسية فيما بعد التمكين الإداري - بين العاملين إضافة إلى طواعيتهم لعمل ذلك، مما يُمكن المؤسسة التربوية من تحسين إمكانياتها الإبداعية،

لدى جميع أفرادها، وبقوة المزيج الكلي للمعرفة المتاحة والمتولدة الذي يُمثلُ مصدراً للميزة التنافسية للمؤسسة التربوية.

النشاطات المناسبة لهذه العملية؛ تتمثل في التالي:

١. إعادة النظر في الهيكل التنظيمي، من خلال تحليلٌ البيئة المنظمية الداخلية، والتحول إلى الهيكل الإداري المرن المعتمد على تقنية المعلومات والتنظيم الأفقي. وهنا تؤكد الباحثة على أن وجود قيادة فاعلة كفوءة على قمة الهيكل التنظيمي للمؤسسة التربوية، تجمع في أيديها كل خطوط النجاح والابتكار والتجديد، يُسهم في تعديل وتطوير الهيكل التنظيمي للمؤسسة التربوية كلما دعت الحاجة لذلك، من أجل تنفيذ فعال للإستراتيجية.
٢. اعتماد نظام للمساءلة (Accountability) في ضوء سلطات ومسؤوليات الإدارات التربوية.
٣. إتاحة قدر كافٍ من الحرية والإستقلالية لمدراء إدارات الوزراة القادة لتطوير برامجهم وخططهم بما يسمح لنمو العاملين وتطوير ذواتهم.
٤. إعادة هندسة عمليات الإدارة التربوية بما يُحقق توافق الواقع التنظيمي مع متطلبات التقنيات الجديدة.
٥. إتاحة قدر من الصلاحيات للإدارات التربوية لتكييف برامجها وأدواتها المعرفية وفقاً لإمكانات عامليها واحتياجات الإدارة.
٦. تحويل الإدارات التربوية إلى وحدات لصنع القرارات التربوية.
٧. تشكيل مجالس شورى من العاملين بالإدارات التربوية لتطوير الممارسة التربوية في اتجاه ما يقتضيه التغيير الإداري.
٨. إتاحة قدر من الصلاحيات للإدارات التربوية لتنويع مصادر تمويلها بأساليب تشاركية مختلفة.
٩. توسيع الرقابة الإدارية من كونها مرتبطة فقط بإدارتها التربوية إلى المشاركة والمحاسبة من قبل المجتمع المحلي.
١٠. تأسيس وحدات ضمن الإدارات التربوية لصناعة الخطط، والبرامج، والمناهج، والتشاركية مع أصحاب المصالح، والمجتمع المدني المحلي.

٢. **الإدارة الإلكترونية (دمج التقنية في الإدارة التربوية)**

وتعني الباحثة بالإدارة الإلكترونية هو: "تحويل جميع عمليات الإدارة التربوية والفنية والتربوية من الأساليب التقليدية إلى الأساليب الإلكترونية لتتم بواسطة الحواسيب الآلية".

- **العملية الرئيسية: نشر واكتساب وتنظيم وخزن المعرفة:**

وتمثل عملية من عمليات إدارة المعرفة، والتي تُسهم في تنظيم وخزن المعرفة، من خلال تصميم وتوصيف البيانات والمعلومات المتوفرة واسترجاعها آلياً عن طريق الحواسيب وتكنولوجيا المعلومات بلوغاً للتكامل المعرفي، بحيث يُمكن الوصول للمعرفة في أي زمان ومكان بسهولة ويسر متجاوزين بذلك حدود الزمان والمكان.

النشاطات المناسبة لهذه العملية؛ تتمثل في التالي:

١. توفير الربط الشبكي لتقديم خدمة انترنت تقنية لكافة إدارات الوزارة.
٢. توفير أنظمة إدارية إلكترونية لإدارة التعلم (LMS).
٣. توفير برامج إدارية إلكترونية لخدمة كافة النشاطات والمهام الإدارية والمحاسبية(إدارة إلكترونية E-Management).
٤. إنشاء مدونات إلكترونية للعاملين في الإدارات التربوية مرتبطة بموقع الإدارة لوضع مشروعاتهم التربوية عليها.
٥. تصميم بيئات تعلم إفتراضية على بوابة الوزارة الإلكترونية للتمهيد للتعلم الإلكتروني اللاتزامني.
٦. اعتماد أنظمة للتعلم عن بُعد للمراحل التعليمية ما بعد التعليم الأساسي(للراغبين في ذلك).
٧. توفير مجتمعات الممارسة في جميع الإدارات لنقل الخبرات الناجحة والأفكار الابتكارية حاسوبياً.
٨. توفير بنية تحتية متكاملة لتوفير التشبيك مع جميع أصحاب المصالح المرتبطين بإدارات الوزارة المختلفة.
٩. جعل الوصول متاحا وسهلا لقواعد البيانات لكل إدارة تربوية ضمن إطار الاختصاص للمنتفعين من الخدمة.
١٠. إصدار النشرات الإلكترونية، وعقد الندوات عن طريق فيديو المؤتمرات ضمن إطار زمني معلن عنه للجميع.

٣. التعلم لإنتاج المعرفة وابتكارها

وقصدت الباحثة هنا:" تأكيد الدور الفاعل لعمال المعرفة Knowledge Workers وضرورة التحول إلى اتجاه إداري وفني يُشدد على خلق المعرفة وتنمية مهارات الابتكار وعمليات التفكير العليا التي يتطلبها مجتمع المعرفة من خلال أساليب الإدارة التربوية القائمة على التقصي والبحث والاستكشاف وحل المشكلات واتخاذ القرارات والتعامل مع المعلومات وقواعد المعرفة الجديدة بصورة أكثر إيجابية.

- **العملية الرئيسية:توليد وإنتاج المعرفة:**

وهي من أهم عمليات إدارة المعرفة، وتعني إبداع وتكوين رأس المال المعرفي الجديد لحل القضايا والمشكلات بطريقة مبتكرة؛ عوضاً عن استهلاك المعرفة فقط دون المشاركة في إنتاجها.

النشاطات المناسبة لهذه العملية؛ تتمثل في التالي:

١. تزويد العاملين بمهارات البحث عن المعرفة من مصادرها المختلفة.
٢. إعادة تأهيل العاملين ليكونوا متعددي الأدوار(مقوم لنتائج التعلم، وموجه لها، ومرشد لمصادر المعرفة).
٣. استحداث أدلة إجرائية للعاملين تساعدهم على تحويل المعرفة التقريرية إلى معرفة إجرائية قابلة للتطبيق.
٤. إنشاء وحدات حاضنة للأعمال والأفكار والممارسات الإبداعية والإبتكارية لعمال المعرفة الموهوبين.
٥. جعل التفكير التكنولوجي جزءاً من الخريطة أو السكيماتية المعرفية للعاملين في المنظمة.
٦. التعاونية والتشاركية بين المؤسسة التربوية والعاملين فيها في وضع الخطط والبرامج الإدارية التربوية.
٧. إتاحة الفرص لأصحاب المقدرات العالية بالترقي في السلم الإداري بغض النظر عن العمر الزمني.
٨. استخدام أساليب التفكير الحر المنفتح مع العاملين في المنظمة.
٩. استحداث مراكز أو وحدات ضمن الإدارات التربوية لاحتضان ولرعاية الموهوبين وفق ضوابط ومعايير مقننة.
١٠. توفير النشاطات الإثرائية التي تتطلب إعمال ذهن العاملين في المنظمة لاكتشاف المعرفة الجديدة.

٤. **التعلم للعمل (المواءمة مع سوق العمل)**

وهدفت الباحثة هنا إلى تبني مبدأ" تحويل عمال المعرفة للمعرفة بشقيها الصريح والضمني إلى ممارسات عملية؛ وهذا يتماشى مع فلسفة وسياسة التعليم المهني والفني في وزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين، بما يتواءم ومتطلبات سوق العمل في الحاضر والمستقبل".

- **العملية الرئيسية:تطبيق المعرفة:**

وهي من العمليات الهامة لإدارة المعرفة، حيث أن تطبيق المعرفة يفوق أهمية المعرفة ذاتها، إذ أن المعرفة تفتقد قيمتها إذا لم تُطبق. وعلى العكس من ذلك فإن تطبيق المعرفة يجعلها منتجة وذات عائد، وتعمل على تقليص الفجوة بين المعرفة في جانبها النظري والمعرفة في جانبها العملي التطبيقي.

النشاطات المناسبة لهذه العملية؛ تتمثل في التالي:

١. تبني ثقافة تنظيمية تغرس احترام قيمة العمل والإنتاجية في نفوس العاملين بالمنظمة.
٢. التوسع في فرص العمل المتاحة للعاملين في الإدارات التربوية بإكسابهم المهارات العملية اللازمة للمهام الوظيفية التي تفرضها مستجدات العصر الرقمي .
٣. توفير قواعد معلومات عن سوق العمل وحاجاتها المستقبلية لتكون في متناول الإدارات التربوية .
٤. اعتماد أساليب تقييم تؤكد على اكساب العاملين في الإدارات التربوية للتعليم المهني والفني المهارات التي تتوافق ومتطلبات سوق العمل الحالية والمستقبلية.
٥. انفتاح الإدارات التربوية على مؤسسات العمل والإنتاج من أجل سدّ الفجوة بين النظرية والممارسة في كفايات العاملين المهنية.
٦. إشراك مؤسسات القطاع الخاص في تنفيذ برامج تدريبية حول تقنيات سوق العمل للعاملين في الإدارات التربوية ذات العلاقة.
٧. استحداث نظام يُلزم مؤسسات الإنتاج والخدمات بتدريب العاملين في الإدارات التربوية في المشروعات الإنتاجية والخدمية.
٨. تكوين مجالس عليا مشتركة بين الإدارات التربوية في الوزارة وأصحاب مؤسسات الأعمال في سوق العمل تهتم بمواصفات وكفايات العمالة الوطنية المستقبلية على مستوى التعليم المهني والفني.

٩. تحسين عملية نقل المعرفة لكافة المستفيدين في الإدارات التربوية ، على نحو أفضل لتهيئتهم لمجتمعات المعرفية كثيفة ومتشابكة المعرفة.
١٠. توفير فرص التدريب لجميع العاملين في الإدارات التربوية على مهارات أداء العمل عبر أنماط متعددة (الامتزاج الفكري والتداؤب Synergy، والعمل بالمشاركة، والعمل عن بُعد وبالمراسلة).

٥. إدارة دائمة التعلم (التعلّم المستمر)

وهي ما تؤكد عليه الباحثة هنا من التحول إلى إدارة تربوية مشجعة لتواصل العاملين بها مع الجديد في مجالاتهم، وأن ينتقل التدريب والنمو المهني من خارج الإدارة إلى داخلها، فتكون الإدارة التربوية محطة أساسية للتدريب، لعامليها ولنموهم المهني ولجميع أصحاب المصالح.

- **العملية الرئيسية: تطوير المعرفة ونموها:**

وهي من عمليات إدارة المعرفة، والتي يتم من خلالها زيادة مقدرات وكفاءات صُنّاع المعرفة، من خلال البرامج التدريبية المستمرة، وإيجاد نظام مؤسسي يُحفز ويدعم ويُشجع التعلّم المستمر.

النشاطات المناسبة لهذه العملية؛ تتمثل في التالي:

١. توفير مناخ تنظيمي بالإدارات التربوية معزز لمفهوم التعلّم المستمر.
٢. تمهين العاملين في الإدارات التربوية على الكفايات التي تعدهم للقيام بأعمالهم بإنتاجية عالية ومواصلة التعلم مدى الحياة.
٣. تبادل الخبرات بين العاملين في الإدارات التربوية إلكترونياً.
٤. توفير آليات متطورة للتدريب (عن بُعد).
٥. تقديم تسهيلات للعاملين في الإدارات التربوية تساعدهم على مواصلة نموهم المهني والتعليمي.
٦. توفير حوافز للعاملين في الإدارات التربوية تترافق مع نموهم المهني المستمر.
٧. توفير ضمان للجودة ضمن البرامج التدريبية المقدمة من خلال مؤسسات تدريبية معتمدة عالمياً.
٨. اعتماد مؤشرات للنمو المهني تتماشى وتكنولوجيا المعلومات والاتصال.
٩. تدريب العاملين بالإدارة التربوية على المهارات الحياتية والعلمية المختلفة.
١٠. توطين التدريب في الإدارات التربوية.

٦. **التعلم للكينونة والتعايش مع الآخرين**

وفي هذا البعد تشدد الباحثة على" أهمية تعزيز الهوية الوطنية والذاتية لعمال المعرفة، ويكون أكثر انفتاحاً ويمتلك المقدرة على التصرف بإستقلالية". أما التعايش مع الآخرين فقد هدفت الباحثة من وراءه" التحول لتربية السلام والتحول من ثقافة الصراع إلى ثقافة الحوار والتعايش، القائم على احترام التنوع الثقافي مع الحفاظ على هوية المجتمعات وتقدير التراث باعتباره رصيداً إنسانياً".

- **العملية الرئيسية: تبادل المعرفة**

وهي من عمليات إدارة المعرفة، فمن خلال التعايش مع الآخرين يمكن تبادل المعرفة بين الأفراد من ثقافة واحدة، أو من ثقافات متعددة، إذ أن المعرفة أصبحت عالمية بفعل ثورة تكنولوجيا المعلومات والاتصال (ICT).

النشاطات المناسبة لهذه العملية؛ تتمثل في التالي:

١. تشجيع التبادل العلمي والثقافي مع الإدارات التربوية داخل وخارج البلاد كوسيلة من وسائل بناء ثقافة الحوار.
٢. استحداث خطط وبرامج تستهدف تعزيز فرص التعاون بين جميع الأطراف ذات العلاقة بالإدارات التربوية في الوزارة.
٣. إعداد برامج تركز على منظومة القيم والأخلاق السائدة في المجتمع لمواجهة الأخطار الناجمة عن التطور العلمي والتقني.
٤. استحداث برامج للعاملين في الإدارات التربوية تستهدف تنمية المواطنة الصالحة.
٥. استحداث برامج للعاملين في الإدارات التربوية تستهدف تنمية السلوك الديمقراطي للموازنة بين الحرية الشخصية والمسؤولية الإجتماعية.
٦. تخطيط برامج للعاملين في الإدارات التربوية لتنمية التعايش بين الثقافات المختلفة.
٧. استحداث برامج تؤكد على الهوية الوطنية وتساعد على التخلص من النزعات العدوانية والقبلية والعرقية والطائفية.
٨. توجيه الإدارات التربوية المعنية بصناعة المناهج، لبناء الشخصية المسلمة السمحة.
٩. تشجيع الإدارات التربوية المعنية بالفكر الإسلامي بإبراز دورها في صنع الحضارة العالمية.
١٠. استحداث برامج للعاملين في الإدارات التربوية تستهدف تنمية مهارات الحوار مع الآخر.

٧. **الإدارة المجتمعية**

وتعني الباحثة بالإدارة المجتمعية بأنها:" الإدارة التي تهتم باحتياجات مجتمعها المحلي بتركيزها على مبدأ التعليم المستمر أو التعليم مدى الحياة، وتقديم الخدمات التربوية المناسبة له، والنشاطات التي تُسهم في تطوير المجتمع المحلي وتنميته.

- **العملية الرئيسية: نشر المعرفة:**

وهي من عمليات إدارة المعرفة الهامة، فمن خلال الإدارة المجتمعية يمكن نشر المعرفة بين أفراد المجتمع، وتكوين وبناء مجتمع المعرفة المنشود.

النشاطات المناسبة لهذه العملية؛ تتمثل في التالي:

١. تنظيم الإدارات التربوية في الوزارة لبرامج توعوية لحل المشكلات المجتمعية.
٢. استثمار الإدارات التربوية في الوزارة للمناسبات الاجتماعية والوطنية لبناء الجسور مع المجتمع المحلي.
٣. تقديم العاملين في الإدارات التربوية في الوزارة أعمالاً تطوعية لخدمة المجتمع المحلي.
٤. تقديم حوافز معنوية معلنة لتشجيع مشاركة المجتمع المحلي في تمويل نشاطات الإدارات التربوية في الوزارة.
٥. استغلال مرافق الإدارات التربوية في الوزارة لصالح فعاليات مجتمعية.
٦. تشاركية ما تخطط له الإدارات التربوية في الوزارة من برامج تتضمن مهارات حياتية مختلفة مع مؤسسات المجتمع المحلي.
٧. توفير الإدارات التربوية في الوزارة لمصادر تعلم متطورة ومتنوعة لأفراد المجتمع المحلي.
٨. تنظيم الإدارات التربوية في الوزارة برامج لمحو الأمية الرقمية لأفراد المجتمع المحلي.
٩. تخصيص لقاءات شهرية من قبل الإدارات التربوية في الوزارة مع ممثلين عن المجتمع المحلي لتدارس مجالات التطوير المستجدة على الساحة التربوية، ومجالات التعاون المحتملة لاستيعاب ما يتناسب وقيم المجتمع البحريني.

١٠. تحويل المرافق الرياضية والثقافية المجهزة التي تتبع الإدارات التربوية في الوزارة إلى أندية مجتمعية في أوقات ما بعد الدوام الرسمي أو في فترة الإجازة الصيفية.

ثالثاً: مراحل الخطة الإستراتيجية

(١) **تصميم الإستراتيجية والتخطيط**: تتضمن التزام جميع من يعمل في مجال الإدارة التربوية من مخططين ومنفذين، واعتبار كل منهم بمثابة خبير في النمو المهني للعاملين ضمن إدارته، مما يتوجب وجود فريق عمل متكامل يتمتع بالمصداقية ويمتلك مهارات عالية حتى يتسنى لهم التأثير فيما بينهم، متنوع التركيبة من حيث السن والخبرة والتطلعات والتخصصات، مع تحديد زمن تنفيذ المشروعات المتعلقة بالتطوير والتحديث، والتي تعتمد على مدى توافر المعلومات الأساسية عن جميع مدخلات الإدارة التربوية من القوانين والتشريعات والأنظمة والتعليمات الخاصة بالتربية، كذلك فهم كافٍ للسياسة التربوية والأهداف التربوية العامة والخاصة، وفلسفة التربية والتعليم حتى يتم التخطيط من خلالها دون تعارض مع أي نص قانوني، مع إدراك فريق العمل المطور على معرفة ما المتوقع أن ينجز، وكيف يتم إنجازه.

(٢) **وضع استراتيجيات التخطيط**: بحيث تتم في إطار مستقبلي، بمعنى أن يعتقد بإمكانية التنبؤ بأمور هامة مستقبلية، مع العمل بفاعلية على تحقيق الحالة المستقبلية المنشودة، فهي تركز على الإبداع، فالأفكار المتحررة التي تتولد أثناء العملية تحتوي على العديد من البدائل التي يمكن للوزارة أن تختار فيما بينها، لذلك فإن النجاح في هذه المرحلة يمكن تحقيقه عندما يكون هناك أكبر قدر ممكن من الأفكار الإبداعية في الحدود الواقعية، وتشتمل أربعة عناصر أساسية: **الرؤية Vision** (تشكل نقطة بداية السباق لتوحيد اتجاهات عمال المعرفة في تطوير مخرجات إداراتهم التربوية، فهي نتاج لعمل الفكر والإحساس معاً)، و**الرسالة Mission** (وذلك بوضع الأهداف العامة لكل إدارة تربوية)، و**الأهداف Goals** (والتي تساعد في تحويل الرؤية والرسالة إلى مستويات مرغوبة للأداء وتحويل الطموحات إلى واقع ملموس، وهي وسيلة للمفاضلة بين الإستراتيجيات البديلة، ولا بد من امتلاك أهداف ذات معايير عالية ومحددة وملاءمة وتوقعات مرتفعة إذا أردنا تحقيق تقييم للإدارة التربوية في إطار مكونات اقتصاد المعرفة وبجودة عالية)، وأخيراً، خطة العمل Action Plans (وهي تقدم ميكانيكية قياس النجاح والأفكار لتحقيق الإنجاز المطلوب من قبل صناع المعرفة في تطوير مخرجات الأعمال الإدارية والفنية).

(٣) **تحليل الأبعاد البيئية**: من خلال أنموذج SWOT (نقاط القوة Strengths، نقاط الضعف Weaknesses، الفرص المتاحة Opportunities، التهديدات Threatenes)، وذلك من أجل وضع رؤية إستراتيجية للبدائل، الأمر الذي يتطلب نظام معلومات متكاملا متاحا لدى العاملين، والتنسيق الكامل بين الأطراف المشاركة في عملية صنع متطلبات إنجاح هذه العملية من مناهج ودورات تدريبية وطرائق وإستراتيجيات تعليم وتعلم وأدلة إرشادية، بحيث تسهم هذه العملية في حل المشكلات، وصنع القرار التربوي الرشيد، وتحقيق الاستثمار الأفضل للموارد البشرية

والمالية المتاحة بتوظيف تقنية المعلومات والاتصال، من خلال طرحها لمهارات التعامل مع الكميات الهائلة من المعلومات وتدريب العاملين على كيفية استثمارها مستقبلا.

(٤) **وضع البرامج وتنفيذها**: عند تصميم البرامج يجب تحديد الغرض منها، وأهميتها وما هو نطاقها وما هي النتائج الرئيسة المتوقعة، وكذلك المراد من تنفيذه والتي تتضمن الظروف المهيئة للعملية من موارد بشرية، مصادر معلوماتية وتكنولوجية ومواد مادية، بالإضافة إلى طبيعة الوسائل والأنشطة وأدوار ومسؤولية فريق العمل، وتسلسل وتوقيت الأنشطة ومعرفة مقدار التفاوت المسموح به بين المواقع، ثم تأتي بعد وضع البرنامج مرحلة تنفيذية، والتي تبرز من خلالها درجة تسهيل قيادة البرنامج لتحقيقه، وتقييم وتحسين عملياته، ويجب الحرص خلال التنفيذ على توثيق المعلومات للوقوف على جوانبه الإيجابية والسلبية والعمل على مراجعة الأداء في البرنامج أولاً بأول، وهذه المعلومات قد تعطي انطباعاً عن درجة الحاجة إلى مراجعة البرنامج بغرض تطويره لتحقيق الأهداف التي صممت من أجله، إذ أن عملية التقييم تساعد على أيضاح قطاع عريض من التساؤلات المتعلقة باتخاذ القرار، وتحديد الفجوات في الأداء الحالي على أرض الواقع للبرنامج مع الأداء المرغوب فيه عند وضعه.

(٥) **تقييم الأنموذج وفاعليته**: يعتمد على دقة خطة التنفيذ وكفاءة التحضير لعملية التنفيذ وتحديد أبرز المعوقات الداخلية أو الخارجية ومواجهتها أولاً بأول، وتقاس بدرجة رضا العاملين، وأصحاب المصالح على السواء مع تحقيق المستوى المرغوب من المخرجات لتلبية متطلبات سوق العمل، وذلك من خلال الاهتمام بالجانب الابتكاري والبعد الاجتماعي، أي تقديم المستوى المطلوب في أفضل درجة ممكنة التحقيق، إذ يجب التركيز والاهتمام بالإصلاح التربوي والتقييم البنائي المستمر وتبني مفهوم الأولويات.

(٦) **التغذية الراجعة**: فالتغذية الراجعة هنا تعمل عمل التقييم المستمر فتوجه السلوك وتضبطه نحو تحقيق الأهداف؛ ففي الأنموذج يتبين أهميتها حين مراجعة المخرجات في ضوء مدخلات الأنموذج في مرحلة تصميم الإستراتيجية والتخطيط،، وكذلك حين تقييم الأنموذج وفاعليته في الوصول إلى المخرجات المنشودة والنواتج(موظفات) على المستوى الفردي، والمؤسسي، والوطني. وكذلك مصاحبة التغذية الراجعة منذ مرحلة تنفيذ الإستراتيجية، وحتى تقييمها. ومراجعة العمليات في وجود الرقابة المنتظمة خلال جميع مراحل الخطة الإستراتيجية وبدءا من مرحلة التخطيط للتأكد من مدى تحقيق نشاطات العمليات الممثلة لأبعاد اقتصاد المعرفة ضمن عمليات الإدارة التربوية للأهداف الإستراتيجية، أي التحقيق من أن ما يتم إنجازه مطابق لما تقرر في الخطة الموضوعية.

(٧) **المخرجات (outputs)**: ويتم التعبير عن المخرجات المنشودة، ضمن تقييم للإدارة التربوية في إطار الأبعاد السبعة الممثلة لمكونات اقتصاد المعرفة وعملياتها ونشاطاتها (مدخلاتنا لهذا الأنموذج)، في أنموذج الدراسة ؛ على مستوى الفرد والمؤسسة التربوية كالآتي:
الوصول إلى" أنموذج عالي الفعالية والكفاءة والجودة"، من حيث تحقيقه لجملة من المخرجات: التأكيد على الجوانب الابتكارية لدى العاملين في الإدارات التربوية، وتبني مفهوم الأولويات، والتقييم البنائي المستمر في إطار الأبعاد الممثلة لمكونات اقتصاد المعرفة، مما يؤدي لاتخاذ قرارات رشيدة تؤدي إلى الإصلاح التربوي المنشود.

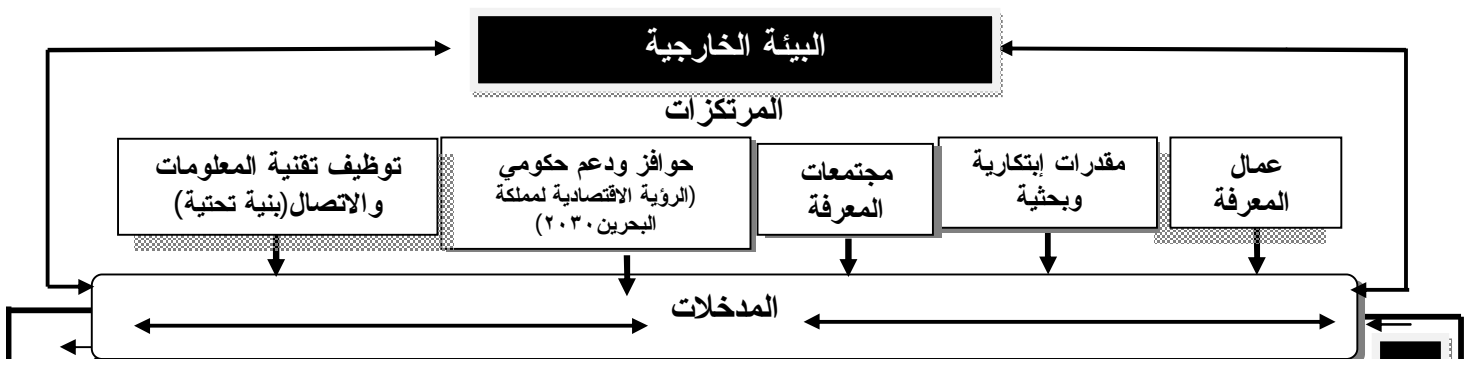
(٨) **النواتج(الموظفات) (outcomes)**: ويؤمل أن يتم من خلال الأنموذج المقترح لتقييم الإدارة التربوية في إطار الأبعاد الممثلة لمكونات اقتصاد المعرفة؛ المنتجات(موظفات) أو النواتج(موظفات) التالية:

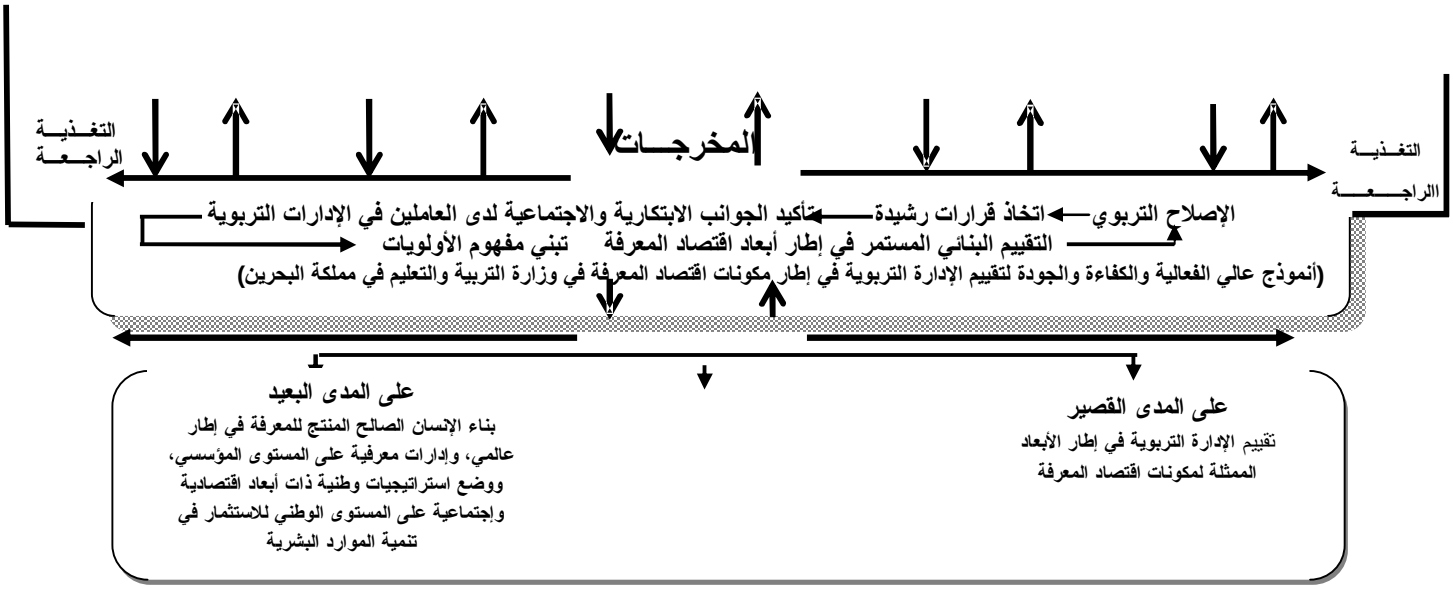
على المدى القصير: (على المستوى الفردي)؛ أن يتم بناء الإنسان الصالح المنتج للمعرفة في إطار عالمي.

على المدى المتوسط: (على المستوى المؤسسي)؛ أن يتم رسم سياسات واتخاذ قرارات منظمية من أجل استثمارالمعرفة وتوظيفها لدى العاملين في المؤسسات التربوية بقيمة وإبتكارية مضافة.

على المدى البعيد:(على المستوى الحكومي)؛ أن يتم وضع استراتيجيات وطنية ذات أبعاد اقتصادية وإجتماعية على المستوى الوطني للاستثمار في تنمية الموارد البشرية.

ولكن يجب أن نضع في الحسبان دائماً في جميع مراحل العمل، أنه لا يمكن أن تكون مراحل تطبيق الأنموذج فاعلة ومؤثرة، إلا إذا كانت ضمن فلسفة المجتمع وأهدافه الرامية إلى بناء الإنسان الصالح، بالإضافة إلى نقطة مهمة وهي الارتباط بالجذور والاتجاهات والتغيرات العالمية، والمبدأ القائم بأن يكون التقييم في ضوء الأبعاد السبعة الممثلة لمكونات اقتصاد المعرفة وعملياته الرئيسة المصاحبة لكل مكون من المكونات، كما في الأنموذج الموضح في الشكل (٣٧).





الشكل ٣٧.أنموذج زيد (٢٠١١) لتقييم الإدارة التربوية في إطار مكونات اقتصاد المعرفة في وزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين

مناقشة النتائج

يتضمن هذا الفصل مناقشة النتائج وتفسيرها وذلك حسب أسئلتها، وربطها بالدراسات السابقة والأدب النظري كما يتضمن التوصيات المنبثقة عنها:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول وهو:

"ما واقع تقييم الإدارة التربوية في وزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين؟

بناء على مسح واقع الإدارة التربوية في إطار مكونات اقتصاد المعرفة في وزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين، وجد أن المعلومات المستقاة منها تشير إلى درجة ممارسة مرتفعة لتقييم مهارات عمليات الإدارة التربوية في إطار مكونات اقتصاد المعرفة، حيث أن جميع المجالات التقييمية في المجمل العام لمهارات العمليات الإدارية كانت قيمها مرتفعة من حيث درجة ممارستها من قبل صناع القرار/المدراء/ ورؤساء الأقسام في وزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين.

وكخلاصة لما سبق، وكما يتضح من الجدول (٧) فإن درجة الممارسة لعمليات الإدارة التربوية في إطار الأبعاد الممثلة لمكونات اقتصاد المعرفة بالنسبة للفئات القيادية الثلاث مرتفعة جداً. وبذلك فإن الدراسة الحالية تتفق في هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة الحراحشة ومقابلة (٢٠٠٩)، إلى أن درجة ممارسة وظائف العملية الإدارية: التخطيط، والتنظيم، والتوجيه، والرقابة، واتخاذ القرارات، والتقييم بدرجة عالية لدى رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم والتي تُمثل إحدى الفئات المستهدفة للدراسة الحالية.

وبمقارنة نتائج الدراسة الموضحة في الجداول الخمسة (من الجدول ٨ وإلى الجدول ١٢) المتعلقة بدرجة ممارسة الفئات القيادية الثلاث لمهارات عمليات الإدارة التربوية في إطار المكونات السبعة الممثلة لمكونات اقتصاد المعرفة؛ فإنه يتضح لنا التالي:

أولاً: بمقارنة المتوسطات الحسابية للفقرات الممثلة لمهارات عمليات الإدارة التربوية المؤطرة ببعد "التمكين الإداري" الممثل للمكون الأول من مكونات اقتصاد المعرفة والموزعة ضمن عمليات الإدارة التربوية(أولويات ما قبل التخطيط "تصميم الإستراتيجية"، والتخطيط، وتنفيذ التخطيط، والرقابة، والتقييم للإستراتيجية)؛ فإنه يتبين لنا:

أن مهارات عمليات الإدارة التربوية التي أظهرت تدني بسيط في متوسطاتها الحسابية في إطار البعد الممثل لاقتصاد المعرفة (التمكين الإداري)؛ مقارنة بمتوسطات عمليات الإدارة

التربوية الأخرى بالنسبة لمكون أو بعد اقتصاد المعرفة نفسه، هي مهارة" أوفر منهجية لإعداد وتطوير الأنظمة والتشريعات بما يتلاءم مع التوجه نحو تطبيق اللامركزية الإدارية" ضمن عملية تخطيط الإستراتيجية. فقد بلغ متوسطها الحسابي في إطار التمكين الإداري (٤,٠٧) والذي يعتبر متدنياً بـــ(٠,٥٣) مقارنة بأعلى متوسط حسابي للفقرة الممثلة لمهارة عملية تصميم الإستراتيجية" أصوغ الرؤية بشكل مرن بحيث تؤدي إلى عملية التغيير الإداري" والذي بلغ (٤,٦٠) .

وكما يتضح من المتوسط الحسابي الكلي لفقرات تقييم درجة ممارسة مهارات عمليات الإدارة التربوية في إطار" التمكين الإداري" كان مرتفعاً فقد بلغ (٤,٤٣) وجاءت في المرتبة الأولى قياساً إلى المتوسطات الحسابية الكلية لباقي مهارات عمليات الإدارة التربوية من حيث درجة الممارسة، ويعتبر ذلك مؤشر إلى ما توليه إدارات الوزارة من اهتمام من تأكيد على عملية تقاسم المعرفة والتشاركية فيها من قبل القيادات الإدارية مع العاملين لتمكينهم وزيادة اللامركزية، كما يتضح ذلك في الجدول (١٢).

ولكن بشكل عام، جاءت جميع المتوسطات الحسابية مرتفعة من حيث درجة ممارسة الفئات القيادية الثلاث لمهارات عمليات تصميم الإستراتيجية. وتتفق النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية، مع ما أكدت عليه دراسة حيدر (٢٠٠٤) من أن التحول إلى مجتمعات تعلم يشترك جميع المنتسبين إليها في تكوين رؤية ورسالة وأهداف مشتركة يسعون لبلوغها، ويلتزمون بالعمل الجماعي، يُمثل أهم الأدوار الجديدة لمؤسسات التعليم في الوطن العربي في ظل مجتمع المعرفة. ولكن لا زالت الحاجة ماسة إلى أن تقوم الإدارات التربوية بالتأكيد بشكل أكبر على وضع التشريعات والقوانين واللوائح التي تسمح بحرية بتطبيق اللامركزية الإدارية، فكما يرى الحامد وآخرون (١٤٢٨هـــ) أن عصرنة الإدارة التربوية والتعليمية يتطلب تطوير الهياكل والبنى الإدارية بما يستوعب تعليم المستقبل، وتجيء في المقدمة من ذلك: التحول من المركزية إلى عدم المركزية والتفويض الإداري المستند إلى العقلانية والوعي بالأدوار والمستويات الإدارية داخل النظام التربوي. وكذلك أشار القرني (١٤٢٥هـــ) في دراسته إلى ضرورة التخلص من الأسلوب البيروقراطي في الإدارة، وتعزيز التوجه نحو اللامركزية بتوزيع الأدوار والمهمات القيادية بين العاملين، بما يُسهم في استثمار مهاراتهم القيادية، كما اتفقت الدراسة الحالية مع الأدب النظري المتعلق بالتمكين في دراسة الرقب (٢٠١٠) من حيث الحث على الانتقال من المشاركة في السلطة إلى توزيع السلطة على العاملين.

كما يؤكد آل ناجي (١٤٢٤هـ) أن التنظيم الإداري الفعال للإدارة التربوية في جميع مستوياتها الإدارية والإجرائية خاصة؛ يجب أن يجاري التطورات الحديثة في التنظيمات المعاصرة التي تتسم بتقليص عدد المستويات الإدارية مع توسيع نطاق الإشراف، وتفويض كبير للسلطة، وإعادة التكليف بالمهام، والاستفادة من التطور الذي حصل في تقنية الاتصالات عند ممارسة عمليتي الإشراف والتدريب، حيث تغيير اتجاه الاتصالات في الهرم الإداري من الاتصالات في المنظمات التقليدية التي إما أن تكون صاعدة إلى قمة الهرم أو هابطة إلى قاع الهرم على شكل أوامر وتعليمات، إلى اتصالات رأسية وأفقية وفي كل الاتجاهات في المنظمة مما يؤدي إلى تكوين فرق عمل (team work) يساعد بعضها بعضاً وتعتمد على بعضها بعضاً ولها سلطتها التي تستمدها من المعرفة والمهارة وليس من المناصب الإدارية. وفي هذا الاتجاه يقدم Bowen and Lawler (1995) معادلة التمكين التي تبرهن على أهمية بعض المقدمات والمقومات التي قد تعتبر بمثابة عوامل أساسية لنجاح التمكين في المنظمة، وهذه المعادلة:

"التمكين = القوة × المعلومات × المعرفة × المكافآت"

وحسب Bowen and Lawler (1995) فإن حاصل ضرب هذه العوامل الأربعة يبين أنه إذا كان أي عنصر من هذه العناصر مساوياً لصفر، فإن نتيجة التمكين الكلية سوف تكون صفراً.

وهذا يذّكر المديرين بعدم إعطاء الموظفين قوة أكبر دون إعطائهم الدعم الكافي لممارسة هذه القوة وهذه الحرية، بذكاء وحكمه. وحسب رأي هؤلاء العلماء وتجاربهم التي استخلصوها من المؤسسات التي قاموا بإجراء دراسات وبحوث عليها، فإنّ الممارسات الإدارية التي تعمل على بث القوة والمعرفة والمعلومات والمكافآت، تمنح الموظفين حالة ذهنية خاصة، وهي حالة التمكن والتمكين المنبثقة من الإمكانية والمقدرة(Abilities and capabilities) والقابلية (ملحم، ٢٠٠٩).

وترى الباحثة أنه إذا توافرت تلك الممارسات الإدارية يتوافر عندها التمكين، وإن توفر التمكين توافرت نتائجه المتعلقة برضا الموظف وشعوره بالأهمية وبالاستقلالية وبالمسؤولية وبالانتماء وبالعمل، لتحقيق أفضل النتائج من حيث الإنتاجية والربحية وسمعة المؤسسة من خلال الجودة والنوعية. وأن هذا التوجه في التنظيم الإداري يتوافق مع التمكين الإداري في التحول من المركزية إلى اللامركزية في الإدارة التربوية والتعليمية على وجه الخصوص، ويُسهم في التحول من إدارة التسيير إلى إدارة التغيير.

ثانياً: بمقارنة المتوسطات الحسابية للفقرات الممثلة لمهارات عمليات الإدارة التربوية المؤطرة ببعد "الإدارة الإلكترونية- دمج التقنية في الإدارة التربوية" الممثل للمكون الثاني من مكونات اقتصاد المعرفة والموزعة ضمن عمليات الإدارة التربوية (أولويات ما قبل التخطيط "تصميم الإستراتيجية"، والتخطيط، وتنفيذ التخطيط، والرقابة، والتقييم للإستراتيجية)؛ فإنه يتبين لنا:

أن مهارات عمليات الإدارة التربوية التي أظهرت تدني بسيط في متوسطاتها الحسابية في إطار البعد الممثل لاقتصاد المعرفة (الإدارة الإلكترونية)؛ مقارنة بمتوسطات عمليات الإدارة التربوية الأخرى بالنسبة لمكون أو بعد اقتصاد المعرفة نفسه، هي مهارة" أوفر بنية تحتية لتقاسم المعرفة بين العاملين في المؤسسة التعليمية - ندوات، نشرات، مجتمعات الممارسة" "ضمن عملية تخطيط الإستراتيجية. فقد بلغ متوسطها الحسابي في إطار الإدارة الإلكترونية (٤,١١) والذي يعتبر متدنياً بـــ(٠,٤٥) مقارنة بأعلى متوسط حسابي لمهارة عملية تصميم الإستراتيجية" أصوغ الرسالة بحيث تعبر عن رؤية المؤسسة التربوية، وما ترغب أن تكون عليه مستقبلاً" والذي بلغ (٤,٥٦) .

وكما يتضح من المتوسط الحسابي الكلي لفقرات تقييم درجة ممارسة مهارات عمليات الإدارة التربوية في إطار" الإدارة الإلكترونية" كان مرتفعاً فقد بلغ (٤,٣٤) ولكنها جاءت في المرتبة الرابعة قياساً إلى المتوسطات الحسابية الكلية لباقي مهارات عمليات الإدارة التربوية من حيث درجة الممارسة، ويعتبر ذلك مؤشر إلى ضرورة توجيه المزيد من الاهتمام من قبل إدارات الوزارة لإدماج أكبر للتقنية في الجوانب الإدارية والفنية للإدارات التربوية، كما يتضح ذلك في الجدول (١٢).

ولقد ركزت دراسة البيضاني (٢٠٠٥)، من خلال نتائج تقييم إدارة المدرسة الثانوية لتأدية وظائفها، على رؤية تتبلور حول توظيف فاعل لتقنيات التعليم واستخدامات التكنولوجيا الحديثة وقاعدة البيانات والمعلومات في جميع مجالات أداء وظائف إدارة المدرسة الثانوية، لتلبية هذه الإدارة حاجتها من التطوير المستقبلي.

وحيث أنه لم تكن الألفية الثالثة منعطفاً تاريخياً فقط، وإنما حملت معها تحولات كبرى لعل أبرزها التطور الهائل في تقنية الاتصال والمعلومات (ICT)، مما شكل ضغوطاً متزايدة على النظم التربوية لمقابلة حاجات متغيرة في عالم متغير. ولقد تم اعتبار تقنية الاتصال

والمعلومات كما ورد في دراسة الرحبي (٢٠٠٨) ركيزة من ركائز اقتصاد المعرفة، وذلك لما توفره تكنولوجيا المعلومات من تشبيك فاعل وسريع للمنظمة مع بيئتها الداخلية والخارجية وهو ما يجعل التعليم آنياً ومستمراً، ويُشكلُ دافعاً نوعياً للابتكار المستمر كضرورة لتحقيق الميزة التنافسية في عصر الثورة المعلوماتية واقتصاد المعرفة (سالم، ٢٠٠٨).

ثالثا: بمقارنة المتوسطات الحسابية للفقرات الممثلة لتقييم درجة ممارسة مهارات عمليات الإدارة التربوية المؤطرة ببعد "إنتاج وابتكار المعرفة- توليد وإنتاج المعرفة" الممثل للمكون الثالث من مكونات اقتصاد المعرفة والموزعة ضمن عمليات الإدارة التربوية (أولويات ما قبل التخطيط "تصميم الإستراتيجية"، والتخطيط، وتنفيذ التخطيط، والرقابة، والتقييم للإستراتيجية)؛ فإنه يتبين لنا:

- أن مهارات عمليات الإدارة التربوية التي أظهرت تدني بسيط في متوسطاتها الحسابية في إطار البعد الممثل لاقتصاد المعرفة (إنتاج وإبتكار المعرفة)؛ مقارنة بمتوسطات عمليات الإدارة التربوية الأخرى بالنسبة لمكون أو بعد اقتصاد المعرفة نفسه، هي مهارة" أقوم بتطوير مستوى عال من الكفاية في مهارات حل المشكلة بين العاملين" و"تحديد الأفراد من ذوي القابليات العالية لشغل الوظائف القيادية في المستقبل" والتي بلغت متوسطاتها الحسابية على التوالي وبشكل متساوي (٤,٠٥)، و(٤,٠٥) ضمن عملية تخطيط الإستراتيجية. فقد بلغ متوسطها الحسابي في إطار (إنتاج وابتكار المعرفة) (٤,٠١) واللذان يعتبرن متدنيان بـــ(٠,٥٤) مقارنة بأعلى متوسط حسابي لتقييم درجة ممارسة مهارة عملية تنفيذ الإستراتيجية" أقوم بتحويل المعارف الجديدة التي أحصل عليها إلى إجراءات عمل وقواعد لتوجيه سلوك العاملين" والذي بلغ (٤,٥٥).

وكما يتضح من المتوسط الحسابي الكلي لفقرات تقييم درجة ممارسة مهارات عمليات الإدارة التربوية في إطار إنتاج وابتكار المعرفة كانت مرتفعة (٤,٢٢) ولكنها جاءت في المرتبة السابعة قياساً إلى المتوسطات الحسابية الكلية لباقي مهارات عمليات الإدارة التربوية من حيث درجة الممارسة، ويعتبر ذلك مؤشر إلى ضرورة توجيه المزيد من الاهتمام من قبل إدارات الوزارة لإنتاج المعرفة وابتكارها من خلال التأكيد على عملية توليد المعرفة وإنتاجها، كما يتضح ذلك في الجدول (١٢).

وتتفق الدراسة الحالية فيما توصلت إليه من نتائج في مجال تقييم درجة الممارسة لمهارات عمليات الإدارة التربوية في إطار إنتاج المعرفة وابتكارها، مع ما توصلت إليه دراسة المحمود (٢٠٠٥) من حيث التأكيد على بناء أنموذج إداري لرفع الكفاءة المؤسسية في مديريات التربية والتعليم مشتملاً على جودة الأداء الإداري، والمساءلة، والمراجعة وتقييم الأداء. ومع دراسة الكعكي (٢٠٠٣) من حيث تصميم نماذج قياس الأداء التربوي بأسلوب يقيس واقع الأداء بطريقة منطقية تُمكن من المتابعة الدقيقة الموضوعية وتعديل الأخطاء إن وجدت. وما توصلت إليه دراسة شحادة (٢٠٠٨) من أهمية نشر ثقافة الفكر الإستراتيجي بين العاملين، وخاصة أن اقتصاد المعرفة يركز على المهارات الأساسية، ومهارات التفكير والتواصل والعمل كفريق ومحو الأمية المعلوماتية ومألوفات التعلم من خلال توليد واستخدام المعرفة (Tuyean, 2001). بما يُمكن الأفراد والمؤسسات والأقطار المعنية بهذا الاقتصاد من توليد ثروة معرفية في ضوء مقدرتهم على التعلم والمشاركة في الإبداع. لذا يجب أن يكون التركيز في التعليم الرسمي على تعليم الناس كيفية التعلم وكيفية الاستمرار في ذلك (World Bank, 1999). وليتم تطبيق عملية توليد وإنتاج المعرفة وهي من العمليات الهامة لإدارة المعرفة في أية منظمة فإن ذلك يتطلب؛ أن تكون القيم الثقافية السائدة ملاءمة ومتوافقة مع مبدأ الاستمرار في التعلم وإدارة المعرفة، وأن تكون الثقافة التنظيمية مشجعة لروح الفريق في العمل، وتبادل الأفكار ومساعدة الآخرين، والقدوة والمثل الأعلى للقيادة الفعالة التي تُعنى بالمعرفة، والعوامل التي تُساعد وتحفز على تبني مفهوم إدارة المعرفة (أبو حشيش، ٢٠١١).

رابعاً: بمقارنة المتوسطات الحسابية للفقرات الممثلة لتقييم درجة ممارسة مهارات عمليات الإدارة التربوية المؤطرة ببعد "التعلم للعمل - توظيف المعرفة لمواءمة سوق العمل" الممثل للمكون الرابع من مكونات اقتصاد المعرفة والموزعة ضمن عمليات الإدارة التربوية (أولويات ما قبل التخطيط"تصميم الإستراتيجية"، والتخطيط، وتنفيذ التخطيط، والرقابة، والتقييم للإستراتيجية)؛ فإنه يتبين لنا:

- أن مهارات عمليات الإدارة التربوية التي أظهرت تدني بسيط في متوسطاتها الحسابية في إطار البعد الممثل لاقتصاد المعرفة (التعلم للعمل)؛ مقارنة بمتوسطات عمليات الإدارة التربوية الأخرى بالنسبة لمكون أو بعد اقتصاد المعرفة نفسه، هي مهارة "توفير دليل لتقييم التقدم في الشراكة الداخلية والخارجية والتي تساعد في التكيف لظروف جديدة" "ضمن عملية تقييم الإستراتيجية. فقد بلغ متوسطها الحسابي في إطار التعلم للعمل(٤,٠٠) والذي يعتبر متدنياً بشكل بسيط مقارنة بأعلى متوسط حسابي لمهارة عملية تصميم

الإستراتيجية" أراعي أن تكون رؤية الوزارة منسجمة مع الرؤية الاقتصادية ٢٠٣٠ للمملكة" والذي بلغ (٤,٦٨).

وكما يتضح من المتوسط الحسابي الكلي لفقرات تقييم درجة ممارسة مهارات عمليات الإدارة التربوية في إطار "التعلم للعمل" كانت مرتفعة (٤,٣٠) ولكنها جاءت في المرتبة السادسة قياساً إلى المتوسطات الحسابية الكلية لباقي مهارات عمليات الإدارة التربوية من حيث درجة الممارسة، ويعتبر ذلك مؤشر إلى ضرورة توجيه كذلك المزيد من الاهتمام من قبل إدارات الوزارة من خلال عملية تطبيق المعرفة وتوظيفها لتواءم سوق العمل، كما يتضح ذلك في الجدول (١٢). مما توصلت إليه الدراسة الحالية في ضوء أهمية عمليات الإدارة التربوية في إطار"التعلم للعمل" من ضرورة الحث على إدراج التقييم عن طريق معايير مستوى الأداء، خاصة إذا كان الهدف هو تحسين مستوى البرامج والتأكد من مستواها ونجاحها (درندري، ٢٠٠٦). وخاصة وأن من الثوابت التي حرصت الوزارة على مراعاتها في مراحل تطوير التعليم الفني والمهني كافة؛ "حتمية الشراكة مع قطاعات سوق العمل واعتبار التدريب على رأس العمل عنصرا أساسيا في إعداد الطالب وتهيئته للانتقال السلس إلى محيط العمل بعد الانتهاء من الدراسة" (النعيمي، ٢٠١٠). مع الأخذ في الاعتبار الاتجاهات الدولية الحالية في التعليم الثانوي التي ترمي إلى زيادة التركيز على المعرفة الإجرائية أكثر من المعرفة التقريرية (القرني، ٢٠٠٩). إضافة إلى ما توصلت إليه دراسة حيدر (٢٠٠٤) من الأخذ بآليات ضمان الجودة لتقديم خدمات تعلم عالية المستوى بحيث يستطيع خريجوها المنافسة في السوق العالمية.

خامساً: وبمقارنة المتوسطات الحسابية للفقرات الممثلة لمهارات عمليات الإدارة التربوية المؤطرة ببعد "الإدارة دائمة التعلم- تطور المعرفة ونموها" الممثل للمكون الخامس من مكونات اقتصاد المعرفة والموزعة ضمن عمليات الإدارة التربوية (أولويات ما قبل التخطيط"تصميم الإستراتيجية"، والتخطيط، وتنفيذ التخطيط، والرقابة، والتقييم للإستراتيجية)؛ فإنه يتبين لنا:

- أن مهارات عمليات الإدارة التربوية التي أظهرت تدني بسيط في متوسطاتها الحسابية في إطار البعد الممثل لاقتصاد المعرفة "الإدارة دائمة التعلم- تطور المعرفة ونموها"؛ مقارنة بمتوسطات عمليات الإدارة التربوية الأخرى بالنسبة لمكون أو بعد اقتصاد المعرفة نفسه، هي مهارة" تعتمد منهجية شاملة متضمنة معايير مُحددة لقياس رضا العاملين فيها" "ضمن عملية تقييم الإستراتيجية. فقد بلغ متوسطها الحسابي في إطار الإدارة دائمة التعلم (٤,١١)، والذي يعتبر متدنياً بـــ(٠,٥٣) مقارنة بأعلى متوسط حسابي

لمهارة عملية تصميم الإستراتيجية "أهتم بتضمين الرؤية قدرا من التحدي المتواصل" والذي بلغ (٤,٦٤) .

وكما يتضح من المتوسط الحسابي الكلي لفقرات تقييم درجة ممارسة مهارات عمليات الإدارة التربوية في إطار "الإدارة دائمة التعلم- تطور المعرفة ونموها" كانت مرتفعة (٤,٣٨) وجاءت في المرتبة الثالثة قياساً إلى المتوسطات الحسابية الكلية لباقي مهارات عمليات الإدارة التربوية من حيث درجة الممارسة، مما يعكس مؤشر للاهتمام وحرص إدارات الوزارة على استمرار وتيرة التعلم وتأكيدها على عملية "تطوير المعرفة ونموها"، كما يتضح ذلك في الجدول (١٢). خاصة وأن التعليم هو مفتاح المرور لدخول عصر المعرفة وتطوير المجتمعات من خلال تنمية حقيقية لرأس المال البشري الذي يُعتبر محور العملية التربوية. ويعني ذلك "أن مجتمع واقتصاد المعرفة مرتبط بمفهوم مجتمع التعليم والذي يُتيح فرص للفرد يتعلم كيف يعرف، ويتعلم بهدف أن يعمل، ويتعلم لكي يعيش مع الآخرين، وأخيراً يتعلم لكي يُحقق ذاته" (ديلور، ١٩٩٦)و (القداح، ٢٠١١).

واعتماداً على ما سبق، فإن الإدارات التربوية مطالبة بتحديد الاحتياجات التدريبية لعامليها، وتوفير التعليم والتدريب الضروري لرفع إنتاجية المنظمة. لذا فإن اعتماد التعليم والتدريب المستمرين على الأساليب العلمية المتقدمة، يضمن للعاملين مستويات عالية من التدريب ومواكبة التطورات التي تحدث في ميادين المعرفة (مؤتمن، ٢٠٠٣). ولذلك فإن الدراسة الحالية لتؤكد في ضوء ما توصلت إليه من نتائج على اعتماد منهجية شاملة للرضى الوظيفي للعاملين من خلال تلبية احتياجاتهم من التعليم والتدريب لتحسين كفاياتهم وتطوير ذواتهم، والذي يتفق مع ما توصل إليه الفزاوي (٢٠٠٩) في دراسته من أهمية التعرف على مدى مواكبة برامج وخطط التعليم والتدريب والبحث العلمي لمتطلبات الثورة التكنولوجية المعاصرة وتأثير ذلك على كفاءة سياسات إدارة الموارد البشرية وصقلها بالمهارات والمقدرات اللازمة لمواكبة تحديات هذه الثورة التكنولوجية.

سادساً: وبمقارنة المتوسطات الحسابية للفقرات الممثلة لمهارات عمليات الإدارة التربوية المؤطرة ببعد "التعلم للكينونة- تبادل المعرفة" الممثل للمكون السادس من مكونات اقتصاد المعرفة والموزعة ضمن عمليات الإدارة التربوية (أولويات ما قبل التخطيط "تصميم الإستراتيجية"، والتخطيط، وتنفيذ التخطيط، والرقابة، والتقييم للإستراتيجية)؛ فإنه يتبين لنا:

- أن مهارات عمليات الإدارة التربوية التي أظهرت تدني بسيط في متوسطاتها الحسابية من حيث درجة ممارستها في إطار البعد الممثل لاقتصاد المعرفة (التعلم للكينونة والتعايش مع الآخرين)؛ مقارنة بمتوسطات عمليات الإدارة التربوية الأخرى بالنسبة لمكون أو بعد اقتصاد المعرفة نفسه، هي مهارة" توفير مؤشرات لنسبة العاملين الذين بينوا من خلال تقاريرهم بأنهم نالوا فرصاً للتعلم، والتدريب، والنمو المتواصل أو ممارسة مهارات جديدة "ضمن عملية الرقابة الإستراتيجية. فقد بلغ متوسطها الحسابي في إطار التعلم للكينونة (٤,١٢)، والذي يعتبر متدنياً بـــ(٠,٥٨) مقارنة بأعلى متوسط حسابي لمهارة عملية تصميم الإستراتيجية" أشارك في إعداد رؤية محددة لوحدتي الإدارية تُعبر عن فلسفة وزارة التربية والتعليم" والذي بلغ (٤,٧٠).

وكما يتضح من المتوسط الحسابي الكلي لفقرات تقييم درجة ممارسة مهارات عمليات الإدارة التربوية في إطار "التعلم للكينونة والتعايش مع الآخرين- تبادل المعرفة" كانت مرتفعة (٤,٤٢) وجاءت في المرتبة الثانية قياساً إلى المتوسطات الحسابية الكلية لباقي مهارات عمليات الإدارة التربوية من حيث درجة الممارسة، مما يعكس مؤشر للاهتمام وحرص إدارات الوزارة على التواصل مع الآخر وتأكيدها على عملية "تبادل المعرفة"، كما يتضح ذلك في الجدول (١٢).

وأهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج فيما سبق، هو ضرورة التأكيد على الرقابة الإدارية في ضوء الاتجاهات المعاصرة في وزارة التربية والتعليم (الرحاحلة، ٢٠٠٦)، من خلال توفير مؤشرات للعاملين في الإدارات التربوية ممن توفرت لهم فرص النمو المهني بهدف استكشاف الفرص والمتطلبات اللازمة لتطوير اقتصاديات المعرفة داخل وخارج الإدارات التربوية، ومحاولة تحديد الفجوات التي يُمكن معالجتها لخلق بيئة مواتية لتنمية اقتصاد المعرفة كأساس للتنافسية والنمو والتنمية، وهذا أحد الأسباب التي حدت بالباحثة لاعتماد الإدارة الإستراتيجية كمنطلق لبناء أنموذج لتقييم الإدارة التربوية في إطار مكونات اقتصاد المعرفة. وفي هذا الصدد تتفق الدراسة الحالية مع ما هدفت إليه دراسة الباحثان **Ersheid (2007) و Jabarin**، إضافة إلى تشاركيه الدراسة الحالية بمرتكزات أنموذجها التقييمي المقترح مع ما اعتمده الباحثان من مرتكزات لتشكيل إطارهم التقييمي؛ مستقاةً من "أركان البنك الدولي لاقتصاد المعرفة" وهي: عمالة متعلمة، وبنية تحتية ومعلوماتية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والبحث والتنمية ونظام مؤسسي".

سابعاً: بمقارنة المتوسطات الحسابية للفقرات الممثلة لمهارات عمليات الإدارة التربوية المؤطرة ببعد "الإدارة المجتمعية- نشر المعرفة" الممثل للمكون السابع من مكونات اقتصاد المعرفة والموزعة ضمن عمليات الإدارة التربوية (أولويات ما قبل التخطيط "تصميم الإستراتيجية"، والتخطيط، وتنفيذ الخطة، والرقابة، والتقييم للإستراتيجية)؛ فإنه يتبين لنا:

- أن مهارات عمليات الإدارة التربوية التي أظهرت تدني بسيط في متوسطاتها الحسابية في إطار البعد الممثل لاقتصاد المعرفة (الإدارة المجتمعية-نشر المعرفة)، مقارنة بمتوسطات عمليات الإدارة التربوية الأخرى بالنسبة لمكون أو بعد اقتصاد المعرفة نفسه، هي مهارة" مراجعة الخطة الإستراتيجية بشكل دوري لتحديد التغيرات المطلوبة" "ضمن عملية الرقابة الإستراتيجية. فقد بلغ متوسطها الحسابي في إطار الإدارة المجتمعية (٤,٠٥) والذي يعتبر متدنياً بـــ(٠,٥٨) مقارنة بأعلى متوسط حسابي لمهارة عملية تنفيذ الإستراتيجية" أراجع الخطط الإجرائية مع العاملين من وقت لآخر لمعرفة مدى تحقق الأهداف" والذي بلغ (٤,٦٣).

وكما يتضح من المتوسط الحسابي الكلي لفقرات تقييم درجة ممارسة مهارات عمليات الإدارة التربوية في إطار" الإدارة المجتمعية- نشر المعرفة" كانت مرتفعة (٤,٣١) وجاءت في المرتبة الخامسة قياساً إلى المتوسطات الحسابية الكلية لباقي مهارات عمليات الإدارة التربوية من حيث درجة الممارسة، ويعتبر ذلك مؤشر إلى ضرورة توجيه المزيد من الاهتمام من قبل إدارات الوزارة للتعاطي بشكل أوسع مع المجتمع المحلي ومؤسسات المجتمع المدني من خلال الانفتاح عليها وفتح جميع مرافقها وتقديم الخدمات بجميع أنواعها والتأكيد على عملية نشر المعرفة، وتضمينها أثناء مراجعة إدارات الوزارة لخططها الإستراتيجية، كما يتضح ذلك في الجدول (١٢).

ولعل ما ذهب إليه ديفز Davies (2000) عندما أشار إلى أن "العلاقة القائمة بين المدارس والأسر والمؤسسات والهيئات الاجتماعية على اختلاف أشكالها تُشكل مجموعة من مجالات التأثير المتداخلة، وهي تُمثل الوحدات الاجتماعية الأساسية الأكثر فاعلية". وهذا بدوره ينعكس على إصلاح التعليم وجودته، حيث أن هناك العديد من التجارب التي أثبتت نجاح المشاركة المجتمعية في الإصلاح المدرسي، وذلك من خلال المشاركة الفاعلة وإتاحة الفرص الحقيقية لأفراد المجتمع ومؤسساته من أسر، ومجالس آباء، ومعلمين، وأفراد، وقيادات مجتمع، للمساهمة والمشاركة في المهام والتخطيط المدرسي (الشرعي، ٢٠٠٧). وكان هناك اهتمام

لافت لدول مجلس التعاون الخليجي- على مستوى الخطاب الرسمي والتنموي- بخطاب بناء الشراكة في مواجهة تحديات التنمية (قنديل، ٢٠١١).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني وهو:

ما نماذج تقييم الإدارة التربوية في ضوء اقتصاد المعرفة عالمياً؟

لقد أفرزت نماذج الدول في تحول نظمها التعليمية نحو اقتصاد المعرفة، والتي تم التعرض إليها بالتفصيل في الأدب النظري من مثل (النماذج الأوروبية في التوجه نحو اقتصاد المعرفة- نماذج التقييم الشامل للمعرفة؛ والمجالات التي تناولتها أداة تقييم اقتصاد المعرفة تحت مظلة عمليات إدارة المعرفة؛ إضافة للأنموذج الأمريكي؛ والأنموذج البريطاني؛ والأنموذج الياباني؛ والأنموذج الماليزي؛ والأنموذج التايلندي؛ إضافة إلى نماذج عربية تمثلت في الأنموذج الأردني والأنموذج السعودي).

كل تلك النماذج شكلاً ومضموناً انعكست على تقييم برامج ومشروعات للنظم التربوية في تلك الدول؛ منها:

- أنموذج بيكروآخرون لتقييم البرنامج كعملية (Baker, et. al ,..,2000).
- الأنموذج التكاملي لتقييم التعليم الأساسي في السعودية للحكمي (٢٠٠٥).
- أنموذج لتطوير التعليم من أجل الاقتصاد المعرفي في الأردن (ERFKE, 2009).
- أنموذج تقييم التحصيل المدرسي في إطار المشاركة المجتمعية للبنك الدولي (World Bank,2009).
- أنموذج تقييم أداء مدير التعليم الابتدائي لجونسون (Johnson, 2005).
- أنموذج درندري لتقييم برامج للموهوبات في السعودية (٢٠٠٦).
- أنموذج تقييم المشروعات لكيراكا لمنظمات التنمية غير الحكومية في استراليا (Kiraka,2003).
- أنموذج باول المنطقي في تخطيط وتقييم البرامج (Powell, 2005).
- أنموذج كوزينز برادلي لتقييم الاستقصاء كنظام تعلم منظمي (Cousins, 2007).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث وهو:

ما أوجه المقارنة بين واقع تقييم الإدارة التربوية في إطار مكونات اقتصاد المعرفة في وزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين والأدب العالمي في تقييم الإدارة التربوية في إطار مكونات اقتصاد المعرفة؟

ولقد تمت مقارنة أنموذج تقييم الإدارة التربوية في إطار مكونات اقتصاد المعرفة في وزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين بالنماذج التقييمية من دول أوروبية وعربية والتي هدفت لتقييم الإدارة التربوية في إطار مكونات اقتصاد المعرفة، ولقد خلصت الدراسة إلى:
أن جميع النماذج التقييمية المقارن بينها تناولت الأبعاد السبعة الممثلة لمكونات اقتصاد المعرفة كما تم استعراضها في الفصل الرابع وبالتبادل مع المعايير الاثني عشرة للحكم على النماذج التقييمية. وجميع النماذج التقييمية الأحد عشر ومن ضمنها الدراسة الحالية، طرحت التقييم النهائي كأداة للمحاسبية والمساءلة، وأهمية إعطاء معرفة تقريرية لصناع القرار وواضعي السياسات. وتشترك جميعاً في هدفيها لتحقيق مخرجات تعليمية تنسجم مع متطلبات عصر اقتصاد المعرفة. ولقد تبين للباحثة حين المقارنة تعددية أدوار المستهدفين من الدراسات التقييمية هذه مما يُسهم في حل القضايا والمشكلات بطريقة مبتكرة. إضافة إلى وجود قاسم مشترك بين هذه النماذج التقييمية وهو تطبيقها لعمليات الإدارة التربوية من مرحلة تحديد الحاجات وحتى التقويم للمخرجات والنواتج(موظفات) وبمستويات متفاوتة، وباستخدام نماذج تقويمية كنموذج ستفلبيم لتقويم القرارات المتعددة للسياق والمدخلات والعمليات والنواتج(موظفات) (CIPP)، وأنموذج تقييم الموائمة لبروفاس (DEM) كما في أنموج درندري (٢٠٠٦). أن النماذج التقييمية هدفت إلى تطوير أنموذج لممارسة إدارية جيدة (Kiraka,2003) أو لتحسين الأداء تبعاً لأولوياتها ولذلك جاءت بهدف تقليص الفجوة بين واقع راهن ومستقبل مأمول وفي ضوء معايير أو محكات (منظمية للفعالية أو الكفاءة أو الاثنين معاً، أو معايير للحكم على جودة التقييم مثل أنموذج بيكر وآخرون (Baker, et. al ,.., 2000)، ودرندري (٢٠٠٦) أو في إطار أبعاد ممثلة لمكونات اقتصاد المعرفة كأنموذج زيد (٢٠١١)، للوصول إلى بدائل إستراتيجية يتم المفاضلة بينها لاختيار البديل الناجع الذي يؤدي بالقيادي التربوي إلى قرار رشيد في ضوء إمكانيات حالية وتنبؤات مستقبلية في إطار متغيرات خارجية على جميع الأصعدة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع وهو:

ما الأنموذج المقترح لتقييم الإدارة التربوية في إطار مكونات اقتصاد المعرفة في وزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين؟

تم بناء أنموذج لتقييم الإدارة التربوية في إطار مكونات اقتصاد المعرفة في وزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين بناءً على نتائج تحليل استبانه مسح واقع الإدارة التربوية في مملكة البحرين في إطار اقتصاد المعرفة، والأدب النظري السابق، والنماذج العالمية التي تمت مقارنتها مع أنموذج الدراسة الحالية والتوصل إلى قاسم مشترك يؤكد على الأبعاد الممثلة لمكونات اقتصاد المعرفة(بعد التمكين الإداري، وبعد الإدارة الالكترونية، وبعد التعلم لإنتاج المعرفة، وبعد التعلم للعمل، وبُعد الإدارة دائمة التعلم، وبعد التعلم للكينونة والتعايش مع الآخرين، وبعد الإدارة المجتمعية) ضمن عمليات التخطيط الإستراتيجي، والتي أسهمت جميعها في التوصل إلى أنموذج مقترح لتقييم الإدارة التربوية في إطار مكونات اقتصاد المعرفة في وزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين، كما يتضح من الشكل (٣٧).

ولقد تم بناء الأنموذج من خلال تسلسل مرحلي ممهدا بمجموعة من المرتكزات التي تشكل قاعدة الانطلاق في الأنموذج في تفعيله للخطة الإستراتيجية كمنهجية عمل للإدارة تربوية في إطار من مهارات عمليات الإدارة التربوية (التصميم، والتخطيط، والتنفيذ، والرقابة، والتقييم للإستراتيجية) وعمليات إدارة المعرفة المرتبطة بالمدخلات الممثلة للمكونات السبعة لاقتصاد المعرفة من (تمكين إداري، وإدارة إلكترونية، وإنتاج وابتكار المعرفة، والتعلم للعمل، والإدارة دائمة التعلم، والتعلم للكينونة والتعايش مع الآخرين، والإدارة المجتمعية)، ومع وجود تغذية راجعة ضمن مدخل نظامي يستدعي معه المراجعة المستمرة لجميع عناصر النظام من مدخلات وعمليات ضمن خطة إستراتيجية ذات مراحل واضحة ومحددة وصولاً إلى المخرجات المتمثلة في أنموذج عالي الكفاءة والفعالية والجودة لتقييم الإدارة التربوية في إطار مكونات اقتصاد المعرفة من خلال الاهتمام بالجانب الكيفي والبعد الاجتماعي، أي تقديم المستوى المطلوب في أفضل درجة ممكنة التحقيق، والتركيز على الإصلاح التربوي والتقييم البنائي المستمر وتبني مفهوم الأولويات، وانتهاءً بالنواتج(موظفات) على المدى القصير والمتوسط والبعيد بتناول النواتج(موظفات) على المستوى الفردي، والمؤسسي، والوطني.

التوصيات

وبناءً على النتائج التي تم التوصل إليها، فإن الدراسة الحالية توصي، بما يلي:

- بناءاً على نتائج واقع تقييم الإدارة التربوية، والتي أشارت إلى ضرورة التأكيد على تقييم لعمليات الإدارة التربوية في إطار إنتاج وابتكار المعرفة، فإن الدراسة توصي بضرورة اعتماد إستراتيجية وطنية تؤكد على تطوير الروابط بين قاعدة الموارد البشرية وبين البنية التحتية للمعلومات والمؤسسات العليا للتعلم والأبحاث.
- واستناداً إلى غياب أنموذج لتقييم الإدارة التربوية في إطار اقتصاد المعرفة، فإن الدراسة توصي بتجريب الأنموذج المقترح لتقييم الإدارة التربوية في إطار مكونات اقتصاد المعرفة في وزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين.
- بناءً على نتائج واقع تقييم الإدارة التربوية، والتي أشارت إلى أهمية اعتماد منهجية ومؤشرات لاستثمار رأس المال البشري من صناع المعرفة بضمان استفادتهم من الفرص التي يتيحها لهم التعليم والتدريب وفي ضوء مستويات عالية للأداء؛ فإن الدراسة توصي بتفعيل نظام للمساءلة والرقابة الإدارية.
- وبناءً على نتائج مقارنة واقع تقييم الإدارة التربوية في وزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين بالنماذج العالمية في تقييم الإدارة التربوية في إطار مكونات اقتصاد المعرفة؛ فإن الدراسة توصي إجراء دراسة تستهدف تطوير إستراتيجية لإدارة المعرفة في وزارة التربية والتعليم لما لها من أثر على رفع إنتاجية العاملين بالإدارات التربوية.
- بناءً على أهمية الدراسة للباحثين والمهتمين في هذا المجال؛ فإن الدراسة توصي بالقيام بدراسات مشابهة لهذه الدراسة تتناول متغيرات أخرى، وفي إدارات أخرى، وبأساليب بحثية مختلفة.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

- أبو بكر، مصطفى محمود(٢٠٠٥)، **الإدارة العامة. رؤية إستراتيجية لحماية الجهاز الإداري من التخلف والفساد**، الإسكندرية: الدار الجامعية.
- الأسكو،(٢٠٠٣)، **مؤشرات العلم والتكنولوجيا والابتكار في المجتمع المبني على المعرفة**، نيويورك: الأمم المتحدة.
- البنا، رياض رشاد(٢٠٠٦)، إدارة الجودة الشاملة في التعليم، **المؤتمر التربوي العشرون "التعليم الابتدائي: جودة شاملة ورؤية جديدة ٢٠-٢١ يناير ٢٠٠٦م**، وزارة التربية والتعليم، مملكة البحرين، ١-٢٧.
- أبو حشيش، بسام(٢٠١١)، الثقافة التنظيمية وعلاقتها بإدارة المعرفة في جامعة الأقصى بغزة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، نابلس- فلسطين** ، ٢٥(١)، ١- ٣٠.
- أبو حيانة، منوة (٢٠٠٦)، **أنموذج مقترح للالرقابة الإدارية لوزارة التربية والتعليم الأردنية في ضوء الواقع والاتجاهات المعاصرة**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- أبو صبع، صالح (١٩٩٩)، **الاتصال الجماهيري**، عمان: دار الشروق.
- أحمد، محمد فتحي(١٩٩٧)، **إدارة المنظمات التعليمية؛ رؤية معاصرة للأصول العامة**، القاهرة: دار المعارف.
- إدريس، ثابت والمرسي، جمال(٢٠٠٦)، **الإدارة الإستراتيجية؛ مفاهيم ونماذج تطبيقية**، مصر: الدار الجامعية.
- إسماعيل، حسين(٢٠٠٧)، **أخبار البحرين في القرن العشرين**، نسخة ثانية معدلة ومزيدة. متوفر على موقع:http://bahrain.svalu.com/760.html
- آل ناجي، محمد بن عبدالله (١٤٢٤ه)، **الإدارة الفاعلة لمدرسة المستقبل في القرن الحادي والعشرين**، الرياض: مكتبة الرشد للنشر والتوزيع.
- باشيوة، لحسن عبدالله(٢٠٠٥)، النمذجة الرياضية بين الصيغ النظرية والتطبيق في العلوم التربوية، **مجلة الجندول**، السنة الثالثة، العدد ٢٤، ص ١-٢٩.
- العبدالله، مي (٢٠٠٧)، **مكونات البنية الاجتماعية والاقتصادية لإقامة مجتمع المعرفة في الوطن العربي**، لبنان: الجامعة اللبنانية.

- بلقاسم، زايري وطوباش، علي (٢٠٠٥)، **طبيعة التجارة الالكترونية وتطبيقاتها المتعددة**، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

- البكري، جواد،(٢٠٠٥)، **دورات الأعمال في الاقتصاد الأمريكي:دراسة قياسية للفترة(١٩٥٥-٢٠٠٤)**، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة الكوفة، بغداد، العراق.

- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ومؤسسة محمد بن راشد المكتوم(٢٠٠٩)، **تقرير المعرفة العربي للعام ٢٠٠٩**، دبي: دار الغرير للطباعة والنشر.

- بن أحمد، محمد(٢٠٠٥)،دور التعليم العالي العربي ومنظومة البحث والابتكار في تشييد مجتمع المعرفة، **المجلة العربية للتربية**، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٥(٢)، ٦٨- ٩٥ .

- بني خلف، صالح(٢٠٠٤)، **تقييم القادة التربويين في وزارة التربية والتعليم في الأردن لبرامج التأهيل التربوي وتصوراتهم المستقبلية لتطويرها**، أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان للدراسات العليا، عمان، الأردن.

- بن فاطمة، محمد(٢٠٠٥)،**التقرير العام حول التقييم الشامل لجودة التعليم بمملكة البحرين**، البحرين: وزارة التربية والتعليم.

- بن فاطمة، محمد(٢٠٠٦)،**الاتجاهات العالمية الحديثة في تطوير التعليم الإعدادي وأوجه الاستفادة منها في مملكة البحرين** ، البحرين: وزارة التربية والتعليم. متوفر على الشبكة: www.education.gov.bh/conferences/con21/w1.doc

- بيزان، حنان الصادق(٢٠١٠)، إدارة المعرفة وتنمية القيادات الإدارية: نحو رؤية مستقبلية، **Cybrariana Journal**، العدد ٢٢، يونيو ٢٠١٠. ١- ١٣.

- البيضاني، ماجد بريسم عطوان(٢٠٠٥)، **المتطلبات التربوية للتنمية المهنية لعضو هيئة التدريس في عصر المعلوماتية**، أطروحة دكتوراة غير منشورة ، متوفر على الشبكة: http://www.tl.uobaghdad.edu.iq/education_ibn%20Al%20Haitham/education/index_ 2.htm

- بيكش، بيتـــر (٢٠٠٨)، **ASTD Handbook Training Design and Deliver**، الرياض: مكتبة العبيكان .

- البيلاوي، حسن وحسين، سلامة،(٢٠٠٧)، **إدارة المعرفة في التعلـــيم**، الإســـكندرية: دار الوفاء.

- التربية(٢٠٠٣)، هل تتحول البحرين إلى مجتمع معلومات، **مجلة التربية**، السنة السادسة، العدد السابع، البحرين: وزارة التربية والتعليم.

- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٩)، برنامج تحسين أداء المدارس، (١)، مملكـــة البحـــرين: مطابع إدارة العلاقات العامة والإعلام بوزارة التربية والتعليم.

- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٠)، التلمذة المهنية جسور مع ســـوق العمـــل، (٤)، مملكـــة البحرين: مطابع إدارة العلاقات العامة والإعلام بوزارة التربية والتعليم.

- تقرير التنمية الإنسانية العربية،(٢٠٠٣)، **نحو إقامة مجتمع المعرفة في البلدان العربية**، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي UNDP

- توتليان، مرال(٢٠٠٥)، موقع المرأة من تطور اقتصاد المعرفة، **منتدى المـــرأة العربيـــة والعلوم والتكنولوجيا ٩ يناير ٢٠٠٥**، القاهرة، ١-٥٢.

- توفيق، عبد الرحمن(٢٠٠٥)، **موسوعة التدريب والتنمية البشرية**، السعودية: مركز يفوز للأبحاث. متوفرة على الموقع الالكتروني:

- http://yafoz.com.sa/virtuallibrary?page=shop.product_details&product_id=3398&category_id=3&flypage=garden_flypage.tpl

- جامل، عبد الرحمن وويح، محمد،(٢٠٠٦)، التعليم الالكترونـــي كليـــة لتحقيـــق مجتمـــع المعرفة، **المؤتمر الأول لمركز التعليم الالكتروني**، جامعـــة البحـــرين، ١٧-١٩ أبريـــل ٢٠٠٦، مدينة عيسى- البحرين.

- جلدة، سليم بطرس وعبوي، زيد منير،(٢٠٠٦)، **إدارة الإبـــداع والابتكـــار**، الأردن: دار كنوز المعرفة.

- جمعة، محمد سيد أبو السعود(٢٠٠٩)، تطوير التعليم ودوره في بناء اقتـــصاد المعرفـــة، **المؤتمر الدولي الأول للتعلم الالكتروني والتعلم عن بُعـــد: صـــناعة الـــتعلم للمـــستقبل**، الرياض، مارس ٢٠٠٩، ١-٣٨.

- الجهني، مسعود غيث (٢٠١٠)، **أساليب اتخاذ القرار في إدارة الأزمات المدرسية من وجهة نظر مديري المدارس بمحافظة ينبع**، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الملك عبد العزيز، جدة، المملكة العربية السعودية.

- حبيب ، مجدي عبدالكريم (٢٠٠٥)، الإبداع الإداري في ضوء المتغيرات المعاصرة في سوق العمل والحاجات الجديدة للبلدان العربية، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر السنوي العام السادس في الإدارة، الإبداع والتجديد من أجل التنمية الإنسانية ودور الإدارة العربية في إقامة مجتمع المعرفة، صلالة- سلطنة عمان، ١٠-١٤ سبتمبر ٢٠٠٥م.

- حارب ، سعيد(٢٠٠١) ، **مستقبل التعليم وتعليم المستقبل** . الإمارات العربية المتحدة: المجمع الثقافي.

- الحامد،حنان، والشيخ، جميلة (٢٠١١)،**التقرير السنوي للعام ٢٠١١**، وزارة التربية والتعليم- البحرين: مركز التوثيق التربوي.

- الحراحشة، محمد عبود، ومقابلة، محمد قاسم(٢٠٠٩)، درجة ممارسة وظائف العملية الإدارية لدى رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم في الأردن، **مجلة جامعة دمشق**، ٢٥(٣+٤)، ٣٩٥- ٤٣٢.

- الحكمي، علي (٢٠١٠)، مشروع تطوير التعليم العام للملك عبد الله بن عبد العزيز .www.tatweer.edu.sa

- الحكمي، علي بن صديق(٢٠٠٥)، إصلاح التقييم لتحسين نوعية التعلم أنموذج تكاملي مقترح، **الندوة الإقليمية حول تطوير التعليم ما بعد الأساسي بالدول العربية مسقط – عُمان ٢٤- ٢٦ أبريل ٢٠٠٥**،١-٣٣.

- الحر، عبدالعزيز،(٢٠٠١)، **مدرسة المستقبل**، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

- حيدر، حسين عبد اللطيف(٢٠٠٤)، الأدوار الجديدة لمؤسسات التعلم في الوطن العربي في ظل مجتمع المعرفة، **مجلة كلية التربية**، جامعة الإمارات العربية المتحدة، السنة ١٩، (٢١) ، ١-٥٤.

- خصاونة، ريم(٢٠١٠)، تقييم إجراءات الرقابة الحكومية في ضوء تطبيق الحكومة الالكترونية"دراسة ميدانية" ديوان المحاسبة في المملكة الأردنية الهاشمية، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث(العلوم الإنسانية)، نابلس - فلسطين**، ٢٤(٩)، ١- ٣٨ .

- الخطاطبة، رامي،(٢٠٠٩)، **التخطيط التربوي في الأردن**، متوفر على الشبكة:

[http://re7an.net/vb/threads/61904-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%AE%D8%B7%D9%8A%D8%B7-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B1%D8%A8%D9%88%D9%8A-%D9%81%D9%8A-%D8%A7%D9%84%D8%A3%D8%B1%D8%AF%D9%86]

- خضير، عناية محمد،(٢٠٠٧)، **واقع معرفة وتطبيق إدارة الجودة الشاملة في مديريات التربية والتعليم الفلسطينية من وجهة نظر العاملين فيها**، أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

- الخضيري، محسن أحمد،(٢٠٠١)، **اقتصاد المعرفة: مدخل تحليلي**، القاهرة: مجموعة النيل العربية للطباعة والنشر.

- الخلايلة، صالح عبد خضر(٢٠٠٦)، **أنموذج مقترح للإصلاح الإداري للنظام التربوي الأردني في ظل توجيه التعليم نحو اقتصاد المعرفة**، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

- خير الدين، حسيب وآخرون،(١٩٨٨)، **مستقبل الأمة العربية: التحديات والخيارات**، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

- الخريشة، سعود فهاد(٢٠٠٥)، **تقييم عملية تحديد الأولويات التربوية في الإدارات التربوية في الإدارات التربوية العليا في وزارة التربية والتعليم في الأردن حسب أنموذج ستيك**، أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان للدراسات العليا، عمان، الأردن.

- الخناق، سناء عبد الكريم، (٢٠٠٨)، "**نظام هندسة المعرفة – استخدام تكنولوجيا المعلومات في تمثيل المعرفة** "، عمان: دار القطوف.

- الخواجا، عبد الفتاح محمد(٢٠٠١)، **مستقبل التعليم الحديث: التحديات وتكنولوجيا المعلومات الحديثة**، عمان: دار المستقبل للنشر والتوزيع.

- درندري، إقبال زين العابدين(١٤٢٧هـ- ٢٠٠٦م)، دراسة مقارنة لأثر استخدام أنموذج القرارات المتعددة CIPP وأنموذج معايير الأداء Standards لتقييم برامج الموهوبات

في تحسين البرامج وصنع القرارات، **المؤتمر العلمي الإقليمي للموهوبة**، جدة-السعودية: مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين.

- الدوسري، راشد حماد (٢٠٠٤). القياس والتقويم التربوي الحديث. عمان: دار الفكر.
- ديلور، جاك وآخرون،(١٩٩٦)، "التعلم ذلك الكنز المكنوز"، **تقرير اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين**، اليونسكو، مركز الكتب الأردني.
- الرحاحلة، سامي(٢٠٠٥)، **أنموذج مقترح لتطوير أداء مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن في ضوء الاتجاهات الإدارية الحديثة**، أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- الرقب، أحمد صادق محمد(٢٠١٠)، **علاقة القيادة التحويلية بتمكين العاملين في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
- الرزو، حسن مظفر،(٢٠٠٦)، أنموذج رياضي لحساب معاملات اقتصاديات المعرفة في الدول العربية، **مجلة علوم إنسانية**، السنة الرابعة، (٣١)، ١-٨.
- الرشيد، عبدالله بن أحمد،(١٩٨٩)، السياسة الوطنية للعلوم والتقنية ودورها في نمو الاقتصاد السعودي، **ندوة الرؤية المستقبلية للاقتصاد السعودي**، وزارة التخطيط – السعودية.
- روسي وآخرون، ترجمة درندري، إقبال زين العابدين (2008). **التقويم: الطريقة المنظمة لفهمه**. الرياض: جامعة الملك سعود. متوفر على الشبكة:
- http://www.ksu.edu.sa/sites/KSUArabic/UMessage/Archive/952/dialogue/Pages/Main_T2.aspx
- الزياني،إيمان وياسين، ريما والعايدي، محمد وعبابنة، ضرار واليتيم، شريف والداود، فراس(يناير ٢٠٠٧م)، رؤية جديدة للإشراف التربوي في ضوء متطلبات تطوير المرحلة الإعدادية، "**المؤتمر التربوي السنوي الحادي والعشرون التعليم الإعدادي:تطوير وطموح من أجل المستقبل**" يناير ٢٠٠٧، ١-٢٩، مملكة البحرين: وزارة التربية والتعليم .

- الزبون، محمد وعبابنه، صالح(٢٠١٠)، تصورات مستقبلية لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تطوير النظام التربوي،**مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)**، نابلس- فلسطين،٢٤(٣)، ١-٢٨.

- سالم، أكرم(٢٠٠٨)، المنظمات المتعلمة: منظمات التعلم قاعدة الابتكار والخبرة، **صحيفة الحوار المتمدن الإلكترونية**،العدد ٢٩٧،

http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=136278

- السليطي، مريم خميس، (٢٠٠٢)، **ملامح عن تطور التعليم في مملكة البحرين خلال القرن العشرين (للأعوام من ١٩٠٠م-٢٠٠٠م)**،وزارة التربية والتعليم-البحرين: قسم التوثيق التربوي

- السليطي، مريم، وهجرس، عفاف والشيخ،جميلة(٢٠٠٨)،**التقرير السنوي للعام ٢٠٠٨**، وزارة التربية والتعليم-البحرين:مركز التوثيق التربوي.

- السليطي، مريم، وهجرس، عفاف والشيخ، جميلة(٢٠٠٩)،**التقرير السنوي للعام ٢٠٠٩**، وزارة التربية والتعليم-البحرين:مركز التوثيق التربوي.

- السعود، راتب(٢٠٠٧)،**أنموذج مقترح لتطوير نظام الإشراف التربوي في ضوء نظرة إدارة الجودة الشاملة**، مؤتمر إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية، جامعة الطفيلة التقنية، عمان،١-١١.

- سلمان، جمال داود(٢٠٠٩)، **اقتصاد المعرفة**، عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

- سوزوكي، إيزاد(١٩٩٠)، إصلاح التعليم في اليابان في منظور القرن الحادي والعشرين، **مستقبليات**، سوزوكي، إيزاد : إصلاح التعليم في اليابان في منظور القرن الحادي والعشرين. مستقبليات، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية. عمان، الأردن، ٢٠(١) .

- السيد، إسماعيل(١٩٩٠)، **الإدارة الإستراتيجية: مفاهيم وحالات تطبيقية**، الإسكندرية: المكتب الحديث.

- السويدي، جمال سند(٢٠٠٤)، **تنمية الموارد البشرية في اقتصاد مبني على المعرفة**، الإمارات العربية المتحدة: مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية.

- شاشي، عبد القادر حسين (٢٠٠٨)، **اقتصاد المعرفة في البلدان الإسلامية**، موجود على موقع:

http://islamiccenter.kau.edu.sa/arabic/Hewar_Arbeaa/abs/232/A-chachi.pdf

- شاهين، محمد، (٢٠٠٧)، "الأسس النفسية والاجتماعية لنجاح تطبيق إدارة الجودة الشاملة"، **المؤتمر الثالث " الجودة والتميز والاعتماد لاتحاد نقابات أساتذة وموظفي الجامعات الفلسطينية**، المجلد الأول، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة.

- شحادة، حاتم عبدالله،(٢٠٠٨)، **واقع الممارسات الإدارية لمديري التربية والتعليم في محافظات غزة في ضوء معايير الإدارة الإستراتيجية وسبل تطويرها**، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

- الشرعي، بلقيس غالب(٢٠٠٧)، دور المشاركة المجتمعية في الإصلاح المدرسي:"دراسة تحليلية"، **مجلة كلية التربية**، جامعة الإمارات العربية المتحدة، السنة الثانية والعشرون، (٢٤)، ١-٤٠.

- الشمري، هاشم والليثي، ناديا(٢٠٠٨)، **الاقتصاد المعرفي**، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

- الشواف، سعيد(١٩٩٠)، تصنيف النماذج واستخدامها في تحليل المُشكلات وصنع القرارات الإدارية، **مجلة الإدارة العامة**، (٦٨)، ٧-٤٣.

- الشيخ، فؤاد نجيب،(٢٠٠٤)، ثقافة الابتكار في منشآت الأعمال الصغيرة في الأردن، **المجلة العربية للإدارة**، مصر: المنظمة العربية للتنمية الإدارية،٢٤(١)، ٤٧-٧٣.

- الصالح، بدر عبد الله (٢٠٠٥). الإصلاح التربوي: نحو قيادة ميسرة للتغيير. **مجلة أراء حول الخليج**، (٨)، ٤٨-٥٠.

- الصحن، رعد حسن،(٢٠٠٠)، **إدارة الإبداع والابتكار**، سوريا: دار الرضا للنشر.

- صقر، هدى(٢٠٠٣)، المنظمة المتعلمة والتحول من الضعف الإداري إلى التميز في إدارة الأداء الإداري للدولة، **المؤتمر السنوي العام الرابع في الإدارة " القيادة الإبداعية لتطوير**

وتنمية المؤسسات في الوطن العربي" ١٣- ١٦ أكتوبر(تشرين الأول) ٢٠٠٣، دمشق- الجمهورية العربية السورية.

- طوقان، خالد (٢٠٠٥)، **انطلاقة جديدة وحركة دؤوبة على كافة المسارات التعليمية، الغد**، العدد ٢٣٤، تاريخ ٢٢ /٢٠٠٥/٣.

- الطويل، هاني عبد الرحمن صالح(٢٠٠٦)، **الإدارة التربوية؛والسلوك المنظمي**، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

- الطويل، هاني عبد الرحمن صالح(٢٠٠١)، **الإدارة التعليمية؛مفاهيم وآفاق**، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

- عامر، حامد(٢٠٠٦)، **الإصلاح المجتمعي إضاءات ثقافية وإضاءات تربوية**، القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

- عبدالله، قلش (٢٠٠٧)، اتجاهات حديثة في الفكر الإداري، **مجلة علوم إنسانية**، السنة الخامسة، (٣٥)، ١-١٢.

- عباس، سعد خضير و السيفو، وليد إسماعيل (٢٠٠٥)،اقتصاد المعرفة وضرورات التنمية الشاملة في البلدان العربية، اقتصاد المعرفة والتنمية الاقتصادية؛ **المؤتمر العلمي الدولي السنوي الخامس(٢٣-٢٥ أبريل ٢٠٠٥)**، جامعة الزيتونة الأردنية، عمان- الأردن.

- عبدالهادي، محمد فتحي(١٩٩٩)، أسس مجتمع المعلومات وركائز الإستراتيجية العربية في ظل عالم متغير، دراسات عربية في المكتبات وعلم المعلومات، ٤(٣)، ١-٣٥.

- العثمان، راشد(١٤٢٨هـ)، مشروع الملك عبدالله بن عبد العزيز لتطوير التعليم، **مجلة المعرفة**، ١٤٩، الرياض: وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية.

- عثمان، علان محمد خليل(٢٠١٠)، **اتجاهات مديري المدارس الحكومية الثانوية نحو تطبيق إدارة المعرفة في المحافظات الشمالية في فلسطين**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

- عدنان الأمين-محرر(٢٠٠١)، **الإدارة التربوية في البلدان العربية**، مجموعة من المؤلفين ، بيروت: منشورات الهيئة اللبنانية للعلوم اللبنانية.

- علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٣). **التقويم التربوي المؤسسي: أسسه وتطبيقاته في تقويم المدارس**. القاهرة: دار الفكر العربي.

- علوش، خالد (٢٠٠٥)، **مقدمة التقرير العام حول التقييم الشامل لجودة التعليم بمملكة البحرين**، البحرين: وزارة التربية والتعليم.

- عليمات، صالح ناصر،(٢٠٠٧)، **العمليات الإدارية في المؤسسات التربوية**، عمان: دار الشروق.

- عليمات، صالح ناصر(٢٠١٠)، معايير جودة التعليم مابعد الأساسي(الثانوي)، **المؤتمر السابع لوزراء التربية والتعليم العرب ٧-٨ مارس ٢٠١٠**، مسقط- سلطنة عُمان.

- عماد الدين، منى(٢٠٠٦)، **آفاق تطوير الإدارة والقيادة التربوية في البلاد العربية**، (ط١)، عمان: مركز الكتاب الأكاديمي.

- فادان، يوسف بن محمد و هيكل، نمير بن إسماعيل(١٤١٩هـ-١٩٩٩م)، تصميم أنموذج لتقييم برامج التعليم المعماري في الجامعات العربية، **مجلة إتحاد الجامعات العربية**، (٣٤). ١-٢٦.

- الفارس، سليمان(٢٠١٠)، دور إدارة المعرفة في رفع كفاءة أداء المنظمات (دراسة ميدانية على شركات الصناعات التحويلية الخاصة بدمشق)، **مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية**، ٢٦(٢)، ٥٩- ٨٥ .

- الفزاري، محمد بن أحمد بن محمد(٢٠٠٩)، **أثر الثورة التكنولوجية المعاصرة على تقييم برامج وسياسات إدارة الموارد البشرية"أنموذج وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان"**، أطروحة دكتوراة غيرمنشورة، جامعة تشرين السورية، دمشق، سوريا.

- فلية، فاروق وعبد المجيد، السيد(٢٠٠٥)، **السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية**، عمان:دار المسيرة.

- قباعة، علي محمد جدوع(١٩٩٣)، **تقييم الإدارة التربوية الوسطى في الأردن**، رسالة غير ماجستير،كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

- قباعة، علي محمد جدوع(٢٠٠٥)، **تطوير أنموذج لإدارة نظم التعلم عن بُعد في التعليم العالي**، أطروحة دكتوراة غير منشورة ، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

- قرقش، علا(٢٠٠٠)، **أنموذج مقترح لتقييم مدير المدرسة الثانوية الحكومية في شمال فلسطين**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح، نابلس، فلسطين.

- القرني، علي بن حسن يعن الله(٢٠٠٩)، **متطلبات التحول التربوي في مدارس المستقبل الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء تحديات اقتصاد المعرفة(تصور مقترح)**، أطروحة دكتوراة منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

- القداح، محمد(٢٠١١)، درجة إدراك القائمين على عمليات التعلم في الأردن لأدوارهم الجديدة في القرن الحادي والعشرين، وممارستهم لها، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، ٧(١)، ٧٧- ٩٥.

- قناديلي، جواهر أحمد (٢٠٠٩)، **اتخاذ القرارات في مؤسسات التعليم العام: الاتصال واتخاذ القرارات**، المملكة العربية السعودية: جامعة أم القرى.

- قنديل، أماني(٢٠١١)، **أي دور يلعبه المجتمع المدني: قراءة نقدية للواقع والأدبيات (١٩٩٠- ٢٠١١)**، القاهرة: الشبكة العربية للمنظمات الأهلية.

- كردي، أحمد السيد (٢٠١١)، **نموذج كيرك باتريك للتقويم**، مركز مهارات جودة التعليم والتدريب، متوفر على الشبكة:

http://kenanaonline.com/users/ahmedkordy/topics/67889/posts/258530

- كعكي، سهام محمد صالح(١٤٢٤هـ- ٢٠٠٣م)، **مستقبل الإدارة التربوية في دول الخليج العربي**، اللقاء السنوي الحادي عشر، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، السعودية: جامعة الملك سعود.

- كعكي، سهام محمد صالح(١٤٢٥هـ- ٢٠٠٤م)، **الإدارة التربوية في عصر العولمة**، ندوة العولمة وأوليات التربية، السعودية: جامعة الملك سعود.

- الكيلاني، أنمار مصطفى وديراني، محمد عيد(١٩٩٨)، النمذجة في مجال التخطيط التربوي بين النظرية والتطبيق، **مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية**، ١٠(١)، ٦٥-٨٧.

- الكيلاني، أنمار مصطفى(١٩٨٥)، تطوير أنموذج لاتخاذ قرار تربوي بشأن قبول الطلبة في مرحلة التعليم العالي؛ دراسة في مجال التخطيط التربوي، **دراسات**، ١٢(١١)، ص٦١-٧٥.

- الكيلاني، أنمار مصطفى(٢٠٠٩)، تقييم المقدرة التعلمية والاستعداد للتحسين الإداري لدى الإدارات الأكاديمية الوسطى في الجامعات الرسمية، **دراسات؛العلوم التربوية**، ٣٦(١)،١٥٠-١٦٠.

- اللجنة الوطنية الكويتية للتربية والثقافة والعلوم(١٩٩٨)، **التربية في تايلندا في حقبة الشمول " رؤية مجتمع متعلم** "، الكويت: مطابع اللجنة الوطنية.

- مؤتمن، منى،(٢٠٠٣)، **نحو رؤية جديدة للبحث التربوي في مجتمع الاقتصاد المعرفي**، بحث مقدم إلى إدارة البحث والتطوير التربوي في المملكة الأردنية الهاشمية، أيلول ٢٠٠٣.

- مؤتمن، منى،(٢٠٠٤)، **التربية والتعليم في البلاد العربية من منظور مستقبلي في ضوء العولمة والمعلوماتية وعالمية المعرفة**، بحث مقدم إلى إدارة البحث والتطوير التربوي، المملكة الأردنية الهاشمية، شباط ٢٠٠٤.

- مصطفى، مهند خازر، والكيلاني، احمد محي الدين(٢٠١١)، درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوار المعلم في ضوء الاقتصاد المعرفي، **مجلة جامعة دمشق**، ٢٧(٣،٤)، ٦٨١- ٧١٨.

- مصطفى،صلاح عبد الحميد والنابه، نجاة عبدالله(١٩٨٦)، **الإدارة التربوية: مفهومها-نظرياتها-وسائلها**، دبي: دار القلم للنشر والتوزيع.

- مصطفى، يوسف عبد المعطي(٢٠٠٧)، **الإدارة التربوية: مداخل جديدة. لعالم جديد**، القاهرة: دار الفكر العربي.

- المحروق، ماهر حسن(٢٠٠٩)، **دور اقتصاد المعرفة في تعزيز المقدرات التنافسية للمرأة العربية**، ورقة عمل مُقدمة إلى ورشة العمل القومية" تنمية المهارات المهنية والمقدرات التنافسية للمرأة العربية ٦- ٨ يوليو ٢٠٠٩، دمشق: منظمة العمل العربية، ١- ٢٦.

- المحمود، أحمد(٢٠٠٥)، **أنموذج إداري مقترح لتطوير الكفاءة المؤسسية في مديريات التربية والتعليم في الأردن**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

- المحمودي، أحمد عطية(٢٠٠٢)، **مفهوم الرقابة الإدارية**، جامعة أم القرى، متوفر على الشبكة:]http://uqu.edu.sa/it[.

- محمود، محمد نائف وحاجي، أنمار أمين (٢٠١٠)، المتغيرات المؤثرة على التعليم في ظل الاقتصاد المعرفي؛ دراسة في عينة من الدول، **المؤتمر الدولي الثالث" دور التعلم الالكتروني في تعزيز مجتمعات المعرفة" ٦-٨ أبريل ٢٠١٠**، جامعة البحرين، البحرين.

- محي الدين، حسانة(٢٠٠٦)، التحول من مجتمع المعلومات إلى مجتمع المعرفة، **مجلة مكتبة الملك فهد الوطنية**،١٢ (٢)، السعودية: جامعة الملك فهد الوطنية، ٥٠.

- محي الدين، حسانة(٢٠٠٧)، أهمية السياسات الوطنية في بناء مجتمع المعرفة، **مجلة مكتبة الملك فهد الوطنية**،١٣(٢)، السعودية: جامعة الملك فهد الوطنية، ١٣٣.

- المحيسن، معن والكيلاني، أنمار(٢٠١٠)، مشروع مقترح لتطوير نظام التخطيط التربوي لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، ٦(١)، ١-٢٦.

- مساد، عمر حسن،(٢٠٠٥)،"**الإدارة التعليمية**"، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

- المفرج، بدرية وآخرون(١٩٩٩)، **دراسة حول التطوير والإصلاح التربوي، نماذج من بعض الدول، دراسة مكتبية**، الكويت: وزارة التربية- مركز البحوث التربوية والمناهج.

- ملحم، يحيى سليم (٢٠٠٩)، **التمكين كمفهوم إداري معاصر**، المنظمة العربية للتنمية الإدارية. متوفر على الشبكة:

http://www.hrdiscussion.com/downloadfile/5824/1/1287645942/.doc

- منصور، محمد توفيق محمود(٢٠١١)، **درجة امتلاك مديري المدارس الحكومية لمهارات الاتصال الإداري وعلاقتها بالمقدرة على حل المشكلات من وجهة نظر المعلمين في محافظات شمال الضفة الغربية** ، رسالة ماجستيرغير منشورة، جامعة النجاح، نابلس، فلسطين.

- نصر الله، عمر(٢٠٠١)، **مبادئ الاتصال التربوي والاجتماعي**، دار وائل للنشر: عمان.

- النابلسي، رندة نجاح حسيب،(٢٠٠٨)، **تطوير أنموذج لتقييم أداء مديري المدارس الفاعلة في ضوء الواقع المُمارس والدور المهني المتوقع لهم في الأردن**، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

- نجم، نجم عبود(٢٠٠٨)، **إدارة المعرفة؛ المفاهيم والإستراتيجيات والعمليات**، عمان: الوراق للنشر والتوزيع.

- النشاش، هيام(٢٠٠٦)، **تطوير أنموذج لضمان الجودة في الجامعات الأردنية في ضوء الواقع والنماذج العالمية** ، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن

- النعيمي، ماجد بن علي (٢٠٠٨)، النعيمي: تطوير التعليم وتقييمه متلازمان، **جريدة الوقت البحرينية**، http://www.alwaqt.com/art.php?aid=96922

- النعيمي، ماجد بن علي(٢٠١٠)، حتمية الشراكة مع سوق العمل أساس تطوير التعليم الفني، **جريدة الوقت البحرينية**،

http://www.alwaqt.com/art.php?aid=207659&hi=%C7%E1%E4%DA%ED%E3%ED

- النمر وآخرون، سعود(١٤١٧هـ)**الإدارة العامة:الأسس و الوظائف**، ط٤، الرياض.

- الهاشمي، عبد الرحمن والعزاوي، فائزة محمد(٢٠٠٧)، **المنهج والاقتصاد المعرفي**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- هجرس، عفاف والشيخ، جميلة (٢٠١٠م)البحرين، **التقرير السنوي للعام ٢٠١٠**، وزارة التربية والتعليم-البحرين: مركز التوثيق التربوي

- هلال، محمد عبد الغني حسن (٢٠٠٤)، **التدريب الأسس والمبادئ**، القاهرة:مركز تطوير الأداء- بمك، ٤٧، ١٢٢.

- الهنداوي، ياسر فتحي(٢٠٠٧)، منهجية النمذجة بالمعادلة البنائية وتطبيقاتها في بحوث الإدارة التعليمية، **مجلة التربية والتنمية**، السنة ١٥،(٤٠)، ٩-٤١.

- هيلات، بهجت والقضاة، محمد أمين(٢٠٠٨)، درجة امتلاك مشرفي وزارة التربية والتعليم في الأردن لمفاهيم الاقتصاد المعرفي في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث(العلوم الإنسانية)،نابلس- فلسطين**، ٢٢(٢)، ٦١٥-٦٤١.

- وزارة التربية والتعليم الأردنية(٢٠٠٣)، **مشروع إصلاح التعليم للاقتصاد المعرفي**، عمان، الأردن.

- وزارة التربية والتعليم(٢٠٠٩)، **تجربة المملكة في مجال القيادة التربوية وتجويد التعليم**، مملكة البحرين: مطابع إدارة العلاقات العامة والإعلام بالوزارة.

- وزارة المعارف(٢٠٠٠)، " التعليم في ماليزيا، خطة النجاح السرية "، **مجلة المعرفة**، (٦٠)، ١٢ – ٢٧.

- وزارة المعارف(١٩٩٨)، الخطة الوطنية البريطانية لإصلاح التعليم، **مجلة المعرفة**، (٣٨)، ٧٢ – ٧٥.

- وناس، المنصف(٢٠٠٣)، مجتمع المعرفة، الإذاعات العربية، جامعة الدول العربية، **اتحاد إذاعات الدول العربية**، (٤).

- ويكيبديا-الموسوعة الحرة (٢٠١١)، **التعليم في البحرين**؛ متوفر على الشبكة:

http://ar.wikipedia.org/wiki/التعليم_ في_ البحرين

- ياسين، سعد غالب(٢٠٠٥)، إدارة المعرفة وشبكات القيمة: دراسة حالة شركة Quicken.com،**المؤتمر العلمي الدولي السنوي الخامس اقتصاد المعرفة والتنمية الاقتصادية**، جامعة الزيتونة الأردنية ٢٥-٢٧ نيسان ٢٠٠٥، ١-٢٦.

- اليحياوي، يحيى،(٢٠٠١)، **تكنولوجيا المعلومات في أفق القرن الحادي والعشرين**، الرباط: جامعة محمد الخامس.

- يلسون، جوبي (٢٠٠٥)، **Mapping a Winning Training Approach**، الرياض : مكتبة جرير، ٣٠.

المراجع الأجنبية:

- Abdul Hamid, Norsiah& Zaman, Halimah Badiore,(2009), **Defining Malaysian Knowledge Society: Results from the Delphi Technique**, Malysia: Springer –Verlag Berlin.
- Al-Rahbi, E. (2008). **An Empirical Study of the Key Knowledge Economy Factors for Sustainable Economic Development in Oman**, Published PhD, Faculty of Business and Law, Victoria University, Melbouene-Australia.

- Alavi, M. and Leidner, D.E. (2001), "Review: knowledge management and knowledge management systems: conceptual foundations and research issues**", MIS Quarterly**, 25 (1),36-107.
- Aven, L. D. (2001). Data-driven decisions in gifted program management. **The newsletter of the Center for Gifted Education**, College of William and Mary. Available[Online] http://cfge.wm.edu
- Al Zboon, M. S., Al Ahmad, S. D. A. , Al Zboon, S. O. (2009), Rationales of a shift towards knowledge economy in Jordan from the viewpoint of educational experts and relationship with some variables, **College Student Journal** ;June 2009, 1-20.Also Available[Online]: **http://findarticles.com/p/articles/mi_m0FCR/is_2_43/ai_n31977583/?tag=content;col1**
- Baker,Q.E. and Davis, D.A. and Gallerani,R. and Sanchez, V.and Viadro, C. ,(2000), **"An Evaluation Framework for Community Health Programs**",North Carolina: The Center for the Advancement of Community Based Public Health.
- Barclay, R. & Murray P.,(2002), What is Knowledge Management?, **Knowledge Praxis**, Vol 7,
- Benjamins, V. R. (2001). **Knowledge Management in Knowledge-Intensive Organizations**, White Paper, Intelligent Software Components, S.A., December, Available[Online]: http://www.isoco.com
- Bhatiasevi, V.(2010). The Race towards a Knowledge Based Economy; A Comparative Study between Malaysia and Thailand**, International Journal of Business and Management**, 5(1), 1-10.
- **The Blackwell Encyclopedia Dictionary of Management and Information Systems**,1998.

- Callahan, C. M., & Caldwell, M. S. (1986). **Defensible evaluation of programs for the gifted and talented**. In C. J. Maker (Ed.), *Critical Issues in Gifted Education: Defensible Programs for the Gifted*. Rockville, MD: Aspen Systems.
- Carter, K. & Hamilton, W. (1985). Formative evaluation of gifted programs: A process and model. **Gifted Child Quarterly**, 29, 5-11.
- Chapman, D. and Pearce, D. (2001) The 'Knowledge Economy': new dreaming or the same old nightmare? **Environmental Education Research**. 7(4), 427-438.
- Chouinard , J. A. and Cousins, J. B.(2007). Culturally Component Evaluation for Aboriginal Communities: A review of the Empirical Literature, **Journal of MultiDisciplinary Evaluation**, volume 4, number 8, Oct.2007, 90-105.
- Collie, S.,(2002), "**The Learning Organization and Teaching Improvement in Academic Departments** ", University of Virginia PhD, V63-06A DAI,2155.
- Cousins, J. Bradley.(2007). **New Directions for Evaluation**, Process use in Theory, Research and Practice Operationalization of Process Use in Empirical Research, 71-89.
- Cousins, J. B.(2003). Utilization effects of participatory evaluation. In T. Kellaghan, D. L.Stufflebeam& L. A. Wingate(Eds.), **International handbook of educational evaluation**. 245-265.
- Cousins, J. B. and Shula L. (2006)," A Comparative Analysis of Evaluation Utilization and Its Cognate Fields of Inquiry: Current Issues and Trends", **Canadian Journal of Program Evaluation on "Understanding Organizational Capacity for Evaluation,**

- David A. Garvin,(2000), **Learning in Action: A Guide to Putting the Learning Organization to Work, Boston**, MA: Harvard Business School Press, 11.
- Davies,D.(2000),**Communities and Their Schools**, New York,NY:McGraw-Hill.
- Daugeliene, R.(2005). **Theoretical Modeling for the Assessment of knowledge Expression in Knowledge-based Economy**. Doctoral dissertation. Kauunas.
- Drucker, P. F. (1993). **Post-Capitalist Society**. New York: Harper Business.
- Ersheid, Fause and Jabarin, Amer,(2007), **Policies to Promote an Enabling Environment for a Knowledge-Based Economy in Palestine and Jordan**, Ramallah: Palestine Economy Policy Research Institute(MAS).
- Feinstein, O. N. (2002).Use of evaluation and the evaluation of their use", **Evaluation**, 8, 433-439.
- Fitzpatrick, J., Sandars, J., & Wothen, B. (2004). **Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines** (2ed). N.Y.: Addison Wesley Longman.
- Floud, R. ,Johnson, P.(2004), **The Cambridge modern history of Great Britian**, Cambridge: Cambridge University Press.
- Godin , B. (2008**)," The Knowledge Economy: Fitz Machlup's Construction of a Synthetic Concept"**, Project on the History and Sociology of S&T Statistics, working paper no.37, 1-33.
- Hafeez, K. & Abdelmeguid H.(2003).**TQM, Innovation, Organisational Learning and Knowledge Economy: Is There a Connection?,** Dubai:Hamdan bin Mohamed e-University.

- Heller R. and Hindle T.(1998), **Essential Manager's Manual**, New York: Dorling Kindersley Publishing.
- Johnson, R.(2005), **Principal Evaluation: A Different Perspective**, Wichita State University. USA.
- Kifer, E. (2001), **large – scale assessment**. Thousand Oaks: Crown press.
- Kiraka, R. N.(2003), **A Process-based Assessment of Australian-Based Non Governmental Development Organization**, Published PhD, Victoria University, School of Management, Melbourne, Australia.
- Krisciunas, K. and Daugeliene, R.(2006).**The Assessment Models of Knowledge-Based Economy Penetration**. Economics. Engineering Economics. 5(50), 36-50.
- Landrun, M. S., Callahan, C. M., & Shaklee, B. D. (2001). **Aiming for excellence: gifted program standards.** WACO, TX: Prufrock.
- Lodhi, S.A.(2005).**Culture Based Knowledge Sharing Model**, Published PhD, National College of Business Administration& Economics, Lahore, Pakistan.
- Lodi, S. A. and Ahmed, M.(2010). Dynamics of Voluntary Knowledge Sharing in Organization**, Pak. J. Commer. Soc.** Sci**.**, 4(2), 120-131.
- Lopes I. , Martins M. and Nunes M.(2005), "Towards the Knowledge Economy: the Technological Innovation and Education Impact on the Value Creation Process", **Electronic Journal of Knowledge Management** , Volume 3. Issue 2, 129-138. Also Available[Online]: www.ejkm.com
- Marwick, A. D. (2001). **Knowledge management technology**. IBM Systems Journal, 40(4), 814-830.

- Marzano, R; McTighe, J. and Pickering, D. (1993). **Assessing Student Outcomes: Performance Assessment Using the Dimensions of Learning Model Alexandria** , Virginia: ASCD.
- National Information Technology Committee. (2002), **National ICT Master Plan(2001-2006). A Vision of Knowledge-based and Sustainable Society.** [Online] Available: http://www.nectec.or.th/users/htk/publish/ethailand2.ppt (June 17,2008)
- National Science Board (1973), **Science Indicators 1972**, Washington: NSF.
- Nitko, A . J . (2004). **Educational assessment of Student** (4th edition). Upper Saddle River, NJ: Pearson
- Nonaka, I., P. Reinmoeller, et. al ,.. (2000). Integrated IT Systems to Capitalize on Market Knowledge. Knowledge Creation - A Source of Value. G. von Krogh, I. Nonaka and T. Nishiguchi. London and New York, NY:Macmillian Press**.**
- Peter, C. (2001), Positioning Management Accounting on the Intellectual Capital Agenda, **Int. J. Accounting and Performance Evaluation**, Vol. 4, Nos 4/3,336- 359.
- Powell, E. T.(2005). Logic Models: A framework for program planning and evaluation, Nutrition, **Food Safety and Health Conference March 31, 2005 - Baltimore, Maryland**, University of Wisconsin- Program development and Evaluation,1-34.
- .Provus, M. (1971). **Discrepancy Evaluation**. Berkley: McClutchan.
- Randeree, K.(2008), Views on the " Knowledge Economy Project" of the Arabian Gulf: A Gender Perspective from the UAE in Education and Management, **The International Journal of Diversity in**

Organisations, Communities and Nations, Volume 8, Number 2. 1-15.

- Rogers, E. M.(1995), **Diffusion of Innovations**, Fourth edition , the Free press, New York.
- Romer, P. M.(1990), Endogenous technological change, **Journal of Political Economy**, 98, 71-101.
- Sekaran, U.(1992). **Research Methods for Business: A Skill-Building Approach**. 2nd Edition. New York: John Wiley& Sons Inc.
- Senge, P. (1990), ***The Fifth Discipline***, New York: Harbor.
- Stufflebeam, D. L.et.al (١٩٧١). **Educational Evaluation and Decision Making**, Itasca, IL: F.E. Peacock, Inc.

-Stufflebeam, D. L. (2000). The CIPP model for evaluation. In D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus, & T. Kellaghan, (Eds.), **Evaluation models** (2nd ed). (Chapter 16). Boston: Kluwer Academic Publisher.

- Stufflebeam, D. L. (2002). The CIPP model for evaluation. In D. L. Stufflebeam, and T. Kellaghan, (Eds.), **the international handbook of educational evaluation** (chapter 2). Boston: Kluwer Academic Publisher.
- Sveiby,*K.E. (*2001*),"*A knowledge-based theory of the firm to guide *in* strategy formulation*"*, **Journal of Intellectual Capital**, Vol. 2 Iss: 4, 344 - 358.

-- Tongdhamachart,N.(2005) **Toward the Knowledge-Based Economy**. [OnlineAvailable:

http://asia-learning.net/content/conference/2005/file/Thailand_learning_aen.pdf (April 23,2007).

- Trewin, D.(2002), **Measuring a Knowledge-based Economy and Society- An Australian Framework**, "Australian Bureau of Statistics Discussion Paper",Canberra.

- Tuyen, T. N.(2001), Culture and Vietnam as a Knowledge Society**, EJISDC**, 33(2), 1-16.

- Unesco,(2005), **Towards Knowledge Societies** , Paris: Published by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Also It's available on: http://www.unesco.org/publications

- Van Tassel-Baska, J. (2000). Curriculum policy development for secondary gifted programs: a prescription for reform. **NASSP**, 84, 14-29.

- Visser, J. (2003). **Distance Education in the Perspective of Global Issues and Concerns**. Available at: http://www.learndev.org/dl/DEhdbk2002Ch53.pdf.

- Watkins, K. E. & Marsick, V. I. (1999), Sculpting the learning community:New forms of working and organizing, **National Association of Secondary School Principals: NASSP Bulletin**, 83(604), 78-87.

- Watkins, T. M.(2008). **Building A Knowledge Economy Index for the Fifty States with A Focus on South Carolina: The Clemson Knowledge Economy Index**. Published Thesis ,The Graduate School of Clemson University,USA.

- Weaver, L . & Cousins, J. B. (2004), Unpacking the Participatory Process, **Journal of Multidisciplinary Evaluation**, Volume 1, 19-40.

- Weiss, C.H., & Bucuvalass, M.J. (1980*).* **Americam Sociological Review**, 45, 302-313.

- Wiggins, G . (1998). **Educative Assessment**. San Francisco: John Wiley & Sons .
- Wiggins, G. (2004). Anchoring Assessment With Exemplars: Why Students and Teachers Need Models. In C. M. Callahan and S. M. Reis, **Program Evaluation in Gifted Education**. Newbury Park, CA: Crowin Press.
- Wiig, K. M.(1993). **Knowledge Management Foundation: Thinking about Thinking-how People and Organization Create, Represent, and Use Knowledge**,: Arlington, Tx.: Schema Press.
- Wiki, Evaluation,(2007), **Evaluation Definition: What is Evaluation**. Available [Online]:http://www.evaluationwiki.org/wiki/index.php/Evaluation_Definition
- The World Bank(2009), **Secondary Education in India: Universalizing Opportunities** , Human Development Unit, South Asia Region: World Bank documentation.
- Worthen, B. & Sanders, J.(1973), **Educational Evaluation: Theory and Practice**, Belmore, California: Wadsworth Publishing Company.
- Yunus,Aida Suraya Muhammad (2001) . **Education Reforms In Malaysia** . ERIC AGCESSION . ED 464406.

مواقع على الشبكة العنكبوتية:

www.education.gov.bh/conferences/con21/w1.doc.

العملية الإدارية،وظائف المدير، وظائف المنظمة(تعلم لأجل الأردن)

http://www.study4jordan.com/vb/showthread.php?t=818, access on: 01-31-2011.

تطور التعليم في البحرين
http://www.education.gov.bh/education/index.aspx, access on 09-12-2011

السلم التعليمي في البحرين
http://www.education.gov.bh/education/education-1.aspx , access on 09-12-2011

مصطلحات اقتصاد المعرفة ومجتمع المعرفة

http://www.search.com/reference/knowledge-economy,

مستقبل التعليم في الوطن العربي http://www.darah.org.sa/bohos/Data/8/2-1.htm

مصطلحات اقتصاد المعرفة ومجتمع المعرفة http://www.search.com/reference/knowledge-economy

http://www.4uarab.com/vb/showthread.php?t=53747

www.abs.gov.au ,**2002**.

http://www.itu.int/wsis/docs/cairo/declaration-ar.doc

عملية الرقابة الإدارية http://esraa-edu.ahlamontada.com/t27-topic

عملية التنظيم

http://www.eei.gov.eg/Pages/Forum/en/default.aspx?g=posts&t=2032

عملية التغذية الراجعةhttp://forum.net.edu.sa/forum/showthread.php?t=9785

عملية التقييم http://www.moudir.com/vb/showthread.php?t=116125

http://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%B9%D8%A8%D8%AF_%D8%A7%D9%84%D9%84%D9%87_%D8%A8%D9%86_%D8%B9%D9%8A%D8%B3%D9%89_%D8%A2%D9%84_%D8%AE%D9%84%D9%8A%D9%81%D8%A9

USAID in Jordan 2009 (jordan.usaid.gov/jordan.cfm)

http://ar.wikipedia.org/wiki/التعليم_في_الأردن#cite_note-7

http://albahethah.com/Highschool.aspx

http://www.bab.com/articles/full_article.cfm?id=2276

الملحقات

ملحق ١. الاستبانة في صورتها الأولية

"بسم الله الرحمن الرحيم"

حضرة الأستاذ(ة)/ ..... المحترم/ة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

الموضوع: **تحكيم استبانة**

تقوم الباحثة بإعداد دراسة للحصول على درجة الدكتوراه في فلسفة التربيـــة، تخـــصص إدارة تربوية، بعنوان: (أنموذج مقترح لتقييم الإدارة التربوية في إطار مكونات اقتصاد المعرفـــة في وزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين). وستكون الدراسة من وجهة نظـــر صـــناع القـــرار ومديري الإدارات ومديراتها ورؤساء المدارس في وزارة التربية والتعليم ورئيـــساتها، ونظـــراً لخبرتكم الواسعة في هذا الميدان، تتشرف الباحثة أن تضع بين أيديكم هذه الاستبانة التي تـــشكل أداة الدراسة الميدانية في صورتها الأولية بهدف تحكيمها قبل تطبيقها ميدانياً.

الرجاء وضع إشارة (**ü**) في الخانة المناسبة لبيان صحة الفقرات وانتمـــاء كـــل فقـــرة للمجال المدرجة تحته ضمن المجالات الخمسة (**تقييم تصميم الإستراتيجية، وتقيـــيم مهـــارات التخطيط، وتقييم مهارات الإعداد لتنفيذ الإستراتيجية، وتقييم مهارات الرقابة، وتقييم مهـــارات التقييم في إطار مكونات اقتصاد المعرفة**).

شاكرة لكم حسن اهتمامكم وتعاونكم

مع وافر الاحترام والتقدير،،،

الباحثة

منار إبراهيم زيد

أولاً: معلومات عامة:

يرجى وضع إشارة (ü) داخل المربع المناسب:

- **الجنس:** ( ) ذكر ( ) أنثى

- **المستوى الوظيفي:**

( ) وكيل وزارة مساعد ( ) مدير إدارة

( ) رئيس قسم/مدارس/ وحدة/ مجموعة

- **المؤهل العلمي:**

( ) دكتوراه ( ) ماجستير

( ) بكالوريوس + دبلوم فما دون

الرقم	مكونات اقتصاد المعرفة	مجالات وفقرات الاستبانة	هل الفقرة منتمية		هل الصياغة صحيحة	
			نعم	لا	نعم	لا
المجال الأول: تقييم درجة ممارسة صناع القرار/ مديري الإدارات/ رؤساء المناطق التعليمية لعمليات تصميم الإستراتيجية في إطار مكونات اقتصاد المعرفة*						
أولاً: تقييم درجة ممارسة صانع القرار/ المدير/ رئيس المنطقة التعليمية لمهارات صياغة رؤية الوزارة/ الإدارات/ المناطق التعليمية						
١	تمكين إداري	يتم إعداد رؤية محددة ومكتوبة				
٢		تصاغ رؤية واضحة تستشرف آفاق المستقبل				
٣	إدارة إلكترونية	يتم تبادل الوزارة لرؤيتها مع مديري الإدارات ورؤساء المناطق التعليمية				
٤	إنتاج وابتكار المعرفة	يتم الأخذ في الاعتبار الوضع الحالي للوزارة/الإدارات/المناطق التعليمية عند صياغة الرؤية				
٥	التعلم للعمل	تصاغ رؤية تتلاءم مع التغيرات البيئية				
٦	إدارة دائمة التعلم	يراعى أن تكون الرؤية منسجمة مع رؤية المملكة				
٧	التعلم للكينونة والتعايش	يُهتم بتضمين الرؤية قدرا من التحدي المتواصل				
٨	الإدارة المجتمعية	تصاغ الرؤية بشكل تؤدي إلى عملية التغيير الإداري				
ثانياً: تقييم درجة ممارسة صانع القرار/ المدير/ رئيس المنطقة التعليمية لمهارات صياغة رسالة الوزارة/ الإدارات/ المناطق التعليمية						
٩	تمكين إداري	تقوم الوزارة بإعداد رسالة واضحة ومكتوبة				
١٠		تصوغ الوزارة رسالة تعبر عن فلسفتها				
١١	إدارة إلكترونية	يُراعى الدقة والوضوح في تحديد رسالة الوزارة				
١٢	إنتاج وابتكار المعرفة	يتم إشراك كافة العاملين في صياغة الرسالة				
١٣	التعلم للعمل	تراعى الثقافة السائدة في الوزارة عند صياغة الرسالة				
١٤		تُبرز جوانب التميز الحقيقية للوزارة/ للإدارات/ للمناطق التعليمية عند صياغة الرسالة				

الرقم	مكونات اقتصاد المعرفة	مجالات وفقرات الاستبانة	هل الفقرة منتمية		هل الصياغة صحيحة	
			نعم	لا	نعم	لا
١٥	التعلم دائمة إدارة	تُصاغ الرسالة بما يتناسب وقيم ومعتقدات وثقافة المجتمع البحريني				
١٦		يُهتم بأن تُظهر الرسالة التكامل بين الوزارة/ الإدارات/ المناطق التعليمية والمجتمع المحلي				
١٧	والتعايش للكينونة التعلم	تصاغ رسالة تنسجم مع الغايات والأهداف الإستراتيجية				
١٨		يُراعى أن تكون الرسالة قابلة للتطبيق				
١٩	المجتمعية الإدارة	يُراعى أن تكون الرسالة قابلة للتحويل إلى خطط وسياسات وبرامج عمل				
٢٠		تُصاغ رسالة تعبر عن فلسفة المؤسسة التربوية، وما ترغب أن تكون عليه مستقبلا				
ثالثاً: تقييم درجة ممارسة صانع القرار/المدير/ رئيس المنطقة التعليمية لمهارات تحديد الغايات والأهداف						
٢١	إداري تمكين	توضع أهدافاً محددة ومكتوبة				
٢٢	إلكترونية إدارة	تُصاغ أهدافاً قابلة للقياس الكمي والوصفي				
٢٣	المعرفة وإبتكار إنتاج	تحدد المؤسسة فلسفتها الإدارية بطريقة واضحة ومكتوبة				
٢٤		توضع أهداف تحفز العاملين على الأداء المتميز				
٢٥	للعمل التعلم	الاعتماد في صياغة الأهداف الإستراتيجية على الآراء الابتكارية				
٢٦		تُحدد المؤسسة الموارد المادية والبشرية اللازمة لتحقيق الأهداف				
٢٧	إدارة دائمة التعلم	تُحقق الأهداف الإستراتيجية قدراً من التوازن بين الأهداف قصيرة المدى وطويلة المدى				
٢٨		تتسم الأهداف الإستراتيجية بالموضوعية بحيث تعكس المقدرات الحقيقية للمؤسسة التربوية				
٢٩	والتعايش للكينونة التعلم	تتسم الأهداف الإستراتيجية بالمرونة بحيث يُمكن تعديلها كلما استحدثت ظروف جديدة				
٣٠		اعتماد صياغة الأهداف الإستراتيجية على العوامل والظروف الخارجية				
٣١	المجتمعية الإدارة	اعتماد صياغة الأهداف الإستراتيجية على العوامل والظروف الداخلية				
٣٢		مراعاة انسجام الأهداف الموضوعة مع طبيعة المجتمع البحريني وثقافته				

الرقم	مكونات اقتصاد المعرفة	مجالات وفقرات الاستبانة	هل الفقرة منتمية		هل الصياغة صحيحة	
			نعم	لا	نعم	لا
المجال الثاني: تقييم درجة ممارسة صانع القرار/المدير/ رئيس المنطقة التعليمية لمهارات التخطيط						
٣٣	تمكين إداري	بإعداد خطة مكتوبة طويلة الأجل تعطي فترة زمنية مستقبلية				
٣٤	إدارة إلكترونية	تقوم الخطة على سياسات وميزانيات وبرامج خاصة بجميع أوجه أنشطتها(موارد بشرية، تكنولوجيا، اتصال، تدريب، تعليم...)				
٣٥	إنتاج وإبتكار المعرفة	القيام بوضع خطط للتعامل مع الفجوة المتوقعة بين المهارات الحالية والاحتياجات المستقبلية				
٣٦		تتسم الخطط الإستراتيجية بالمرونة بحيث يُمكن تعديلها كلما استحدثت ظروف جديدة				
٣٧	التعلم للعمل	العمل على الإفادة من المجتمع المحلي لتلبية احتياجاته الحالية والمستقبلية				
٣٨		القيام بوضع منهجية واضحة لتحليل الموارد المتاحة				
٣٩	إدارة دائمة التعلم	القيام بوضع منهجية تُحدد نقاط القوة والضعف في خططها				
٤٠		مقارنة الخطط بالفرص والتهديدات التي تفرضها بالبيئة				
٤١	التعلم للكينونة مع الآخرين والتعايش	وجود خطة لتحديد الاحتياجات التدريبية للعاملين				
٤٢		مراعاة عامل الوقت اللازم في الخطط الموضوعة				
٤٣	الإدارة المجتمعية	وجود منهجية لإعداد وتطوير الأنظمة والتعليمات المتعلقة بالعمل				
٤٤		القيام بوضع نظام يحتوي معايير محددة لاختيار العاملين الأكثر كفاءة				
المجال الثالث: تقييم درجة ممارسة صانع القرار/المدير/ رئيس المنطقة التعليمية لمهارات تنفيذ الإستراتيجية						
٤٥	تمكين إداري	القيام بوضع خطط وبرامج قابلة للتنفيذ				
٤٦		تبني تنفيذ الإدارة الإستراتيجية والسياسات المتعلقة بها				
٤٧		وضع السياسات اللازمة لتنفيذ الخطة الإستراتيجية				
٤٨	إدارة إلكترونية	إعداد موارد بشرية نوعية مؤهلة لعملية التنفيذ				
٤٩		يُصمم نظام دقيق للمعلومات الإدارية يمكن الاستناد إليه أثناء عملية التنفيذ				
٥٠		مراعاة نمط ملاءمة الإدارة الحالية لمتطلبات تنفيذ الإستراتيجية				

٥١		تحديد معايير الأداء المناسبة للعاملين سواء كانت كمية أو نوعية				
٥٢		إعادة النظر في هيكلها التنظيمي بطريقة تلاءم متطلبات اختيار الإستراتيجية وتنفيذها				
٥٣		وضع نظام دقيق وواضح وعادل للمسؤولية والمحاسبية				

الرقم	مكونات اقتصاد المعرفة	مجالات وفقرات الاستبانة	هل الفقرة منتمية		هل الصياغة صحيحة	
			نعم	لا	نعم	لا
٥٤	إنتاج وإبتكار المعرفة	وضع برامج زمنية سنوية وفصلية لتنفيذ الخطة الإستراتيجية				
٥٥		وضع نظام المكافأة والتحفيز يرتبط بمقدار الإنجاز والتقدم في تنفيذ الإستراتيجية				
٥٦		التوفيق بين الخطة الإستراتيجية وثقافة المؤسسة				
٥٧		تحديد الأسس والمبادئ لتوزيع الموارد وتخصيصها				
٥٨	التعلم للعمل	بناء علاقات إنسانية مع العاملين بما يضمن سير العمل				
٥٩		تفويض بعض المهام إلى العاملين كُلٌ حسب مقدراته وإمكانياته				
٦٠		الاهتمام بتوفير قاعدة بيانات للمعلومات المرتبطة بمدخلات العملية التعليمية التعلمية				
٦١		مراجعة الخطط الإجرائية مع العاملين من وقت لآخر لمعرفة مدى تحقق الأهداف				
٦٢		السعي دائماً لتوفير روح معنوية مرتفعة				
٦٣		الإعلان عن الإستراتيجية بطريقة مناسبة لجميع الأطراف ذات العلاقة				
٦٤	إدارة دائمة التعلم	إتباع نمط قيادي يتلاءم مع تنفيذ الإستراتيجية				
٦٥		حل جميع التعارضات القائمة بين المجالات والأنشطة الوظيفية المختلفة بما يتناسب ومتطلبات تنفيذ الخطة الإستراتيجية				
٦٦		القيام بإعداد قاعدة بيانات(معلومات) لتزويد الإدارات والمديريات بالمعلومات المطلوبة والضرورية				
٦٧		تبنى التدريب الإستراتيجي لتنمية المهارات المطلوبة في تنفيذ الإستراتيجية				
٦٨		اختيار الوسيلة الإستراتيجية الأنسب لتحقيق الأهداف الإستراتيجية				
٦٩		توفير الموارد المالية الكافية لتنفيذ الإستراتيجية				
٧٠		دراسة البيئة الداخلية وتحليلها من حيث(موارد بشرية، تكنولوجيا، تدريب، مناهج،...) أثناء تنفيذ الإستراتيجية				

٧١		توضيح المسؤوليات والسلطات وتوثيقها بطريقة رسمية معلنة				
٧٢		تهيئة الأقسام المختلفة للمهمات الجديدة				
٧٣		تشجيع العاملين على المشاركة والاهتمام بتقديم مقترحات وأفكار جديدة لحل المشكلات التي تواجه المؤسسة التربوية				
الرقم	مكونات اقتصاد المعرفة	مجالات وفقرات الاستبانة	هل الفقرة منتمية		هل الصياغة صحيحة	
			نعم	لا	نعم	لا
٧٤	التعلم للكينونة والتعايش مع الآخرين	تنمية الرغبة لدى العاملين لتطوير أنفسهم				
٧٥		دراسة البيئة الخارجية وتُحليلها من حيث (التغيرات السياسية، الاقتصادية، الثقافية...) أثناء تنفيذ الإستراتيجية				
٧٦		إشراك العاملين في اتخاذ القرارات				
٧٧		تُراجع الخطط الإجرائية مع العاملين من وقت لآخر لمعرفة تحقق الأهداف				
٧٨		وضع خطط إجرائية بديلة لمواجهة أية معوقات محتملة				
٧٩		متابعة عملية تنفيذ الخطة الإستراتيجية بصورة مستمرة				
٨٠		الحرص على وجود نظام اتصال فعال داخل المؤسسة التربوية وخارجها				
٨١	الإدارة المجتمعية	اعتماد منهجية واضحة للتعامل مع مقاومة التغيير				
٨٢		اعتماد مبدأ التعاون والتشاركية بين الإدارات والمناطق التعليمية لتنفيذ البرامج وخطط العمل				
٨٣		القيام بوضع وصف وظيفي معتمد لمختلف الوظائف فيها				
٨٤		اعتماد مبدأ المرونة في تنفيذ الإستراتيجية				
٨٥		اعتماد المنهجية العلمية في تنفيذ الإستراتيجيات				
٨٦		التشاركية مع المجتمع المحلي في تنفيذ الإستراتيجية				
الرقم	مكونات اقتصاد المعرفة	مجالات وفقرات الاستبانة	هل الفقرة منتمية		هل الصياغة صحيحة	
			نعم	لا	نعم	لا
المجال الرابع: تقييم درجة ممارسة صانع القرار/المدير/ رئيس المنطقة التعليمية لمهارات الرقابة						
٨٧	تمكين إداري	يتم القيام دورياً بمراقبة الأداء				
٨٨	إدارة الكترونية	استخدم أسلوب واضح ومنظم في عملية الرقابة				

٨٩	إنتاج وإبتكار المعرفة	يتم إشعار العاملين بأن عملية الرقابة هي التعاون المشترك من أجل تنفيذ الإستراتيجية وتحقيق أهدافها					
٩٠	التعلم للعمل	استخدام نظام إلكتروني لمتابعة تنفيذ عناصر العملية التربوية وأنشطتها					
٩١	إدارة دائمة التعلم	يتم وضع آلية رسمية ومعرفية لتصحيح الانحرافات					
٩٢	التعلم الكينونة والتعايش مع الآخرين	يوضع نظام للتقارير قادر على كشف الانحرافات بسرعة					
٩٣		يتم التأكد من تطبيق الإجراءات التصحيحية					
٩٤		القيام بوضع آلية لمتابعة التزام الإدارات والمناطق التعليمية بنظام التوثيق المعمول					
٩٥	الإدارة المجتمعية	القيام بوضع آلية لدراسة أسباب عدم الالتزام بالتنفيذ					
٩٦		القيام بوضع آلية لدراسة أسباب عدم المقدرة على التنفيذ					
٩٧		مراجعة الخطة الإستراتيجية بشكل دوري لتحديد التغيرات المطلوبة					
الرقم	مكونات اقتصاد المعرفة	مجالات وفقرات الاستبانة	هل الفقرة منتمية		هل الصياغة صحيحة		
			نعم	لا	نعم	لا	
المجال الخامس: تقييم درجة ممارسة صانع القرار/المدير/ رئيس المنطقة التعليمية لمهارات التقييم							
٩٨	تمكين إداري	يتم اعتماد عملية تقييم مستمرة للأداء الإستراتيجي					
٩٩	إدارة إلكترونية	بوضع نظام حوافز ومكافآت					
١٠٠	إنتاج وإبتكار المعرفة	تتم مراجعة الأساليب والطرق التي يتم العمل بها					
١٠١		يتم اعتماد منهجية شاملة للتقييم المالي تتضمن تقارير داخلية وخارجية وتحليلها					
١٠٢	التعلم للعمل	تعتمد منهجية شاملة للتقييم الإداري تتضمن تقارير داخلية وخارجية وتحليلها					
١٠٣		يتم وضع معايير محددة لقياس جودة المخرجات وإمكانية الإفادة منها					
١٠٤	إدارة دائمة التعلم	العمل على الإفادة من التغذية الراجعة من المجتمع المحلي لتلبية احتياجاته الحالية والمستقبلية					
١٠٥		يُستفاد من نتائج التقويم في بناء خطط مستقبلية					
١٠٦		تعتمد منهجية متضمنة معايير محددة لتعرف الأثر الذي تُحدثه					

		الوزارة في المجتمع				
١٠٧	التعلم للكينونة والتعايش مع الآخرين	تعتمد منهجية شاملة متضمنة معايير مُحددة لقياس رضا العاملين فيها				
١٠٨		تعتمد المؤسسة معايير الشفافية والنزاهة عند إجراء عملية التقييم				
١٠٩		يُحدد ما يجب قياسه				
١١٠	الإدارة المجتمعية	يتم تحديد خصائص الأداء الجيد				
١١١		يُهتم بتحليل الانحرافات كي يتخذ الإجراءات المناسبة				

ملحق ٢. مذكرة تفسيرية ملحقة بالاستبانة

مذكرة تفسيرية - بحسب ما تتبناه الباحثة - لبعض المفاهيم المرتبطة باقتصاد المعرفة في استبانةأطروحة الدكتوراة" أنموذج مقترح لتقييم الإدارة التربوية في إطار مكونات اقتصاد المعرفة في وزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين" ٢٠١٠/ ٢٠١١

لقد ظهر خلال التسعينيات ما يسمى باقتصاد المعرفة، الذي نتج عن عوامل مختلفة مثل ثورة الاتصالات، وظاهرة انفجار المعلومات، وانتشار استخدام تكنولوجيا المعلومات.

- **ما المقصود بـــــ" اقتصاد المعرفة "؟**

أن اقتصاد المعرفة يُمثل مرحلة النضج والتطور لاقتصاد المعلومات، ويُعرف اقتصاد المعرفة الذي نسعى نحوه بأنه الاقتصاد الذي يدور حول الحصول على المعرفة، والمشاركة فيها، واستخدامها، وتوظيفها، وابتكارها، بهدف تحسين نوعية الحياة من خلال الإفادة من خدمة معلوماتية ثرية، بمجالاتها كافة، وتطبيقات تكنولوجية متطورة، واستخدام العقل البشري كرأس للمال، وتوظيف البحث العلمي وتنظيمه ليصبح أكثر استجابة، لإحداث مجموعة من التغييرات الاستراتيجية في طبيعة المحيط الاقتصادي. والتنمية المستدامة بمفهومها الشمولي التكاملي وانسجاماً مع تحديات العولمة وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات وعالمية المعرفة.

١. **عناصر اقتصاد المعرفة**

- بنية تحتية مجتمعية داعمة
- الربط الواسع ذو الحزمة العريضة
- الوصول إلى الإنترنت
- مجتمع تعلم
- عمال وصناع معرفة لديهم: معرفة، وقدرة على التساؤل، والربط فاعلة منظومة بحث وتطوير.

٢. **فوائد اقتصاد المعرفة**

أوسع يعطي المستهلك ثقة أكبر وخيارات

يصل إلى كل محل تجاري ومكتب وإدارة ومدرسة

يحقق التبادل إلكترونيا

يغير الوظائف القديمة، ويستحدث وظائف جديدة

يقوم على نشر المعرفة وتوظيفها وإنتاجها في المجالات جميعها

التجديد والإبداع والاستجابة لاحتياجات المستهلك أو المستفيد من الخدمة يرغم المؤسسات كافة على

له أثر في تحديد: النمو، والإنتاج، والتوظيف، والمهارات المطلوبة.

وأخيراً.....

نهدف من وراء اقتصاد المعرفة إلى الانتقال:

من المعرفة كوسيلة للسيطرة إلى المشاركة في المعرفة" المعرفة كالمحبة تنمو بالمشاركة".

ما تعرفه هو ما تتعلمه، لذا احرص على التعلم باستمرار. أنت ما تعرفه.

فلنتعاون معاً، لتغدو جميع مؤسساتنا التربوية "مجتمعات تعلم دائم"، تتيح فرص التعلم المستمر والبحث المتواصل عن الإبداع والتميز والابتكار للموارد البشرية العاملة .

٣. ماهية القاعدة المعرفية

وقد توصف المعرفة بأنها معلومات تراكية أو إجمالية أو مختصرة، وعندما تُصاغ في شكل مجموعات من المباديء أو القوانين فإنها تؤدي إلى إيجاد قاعدة معرفية.

المعرفة الجديدة

يتم توليد المعرفة الجديدة من خلال التواصل مع المعرفة الضمنية(تتعلق المعرفة الضمنية بما يعرفه الإنسان وتتضمن المعتقدات والقيم، وهي القابلة للفعل ولذا فهي الأكثر قيمة لاسيما وأنها أهم قاعدة لتوليد معرفة جديدة) عن طريق الاجتماعات والحوار والعصف الذهني حيث تتكون وتتبلور أنماط عقلية مشتركة للمجتمعين.

دور تكنولوجيا المعلومات والاتصال (ICT) والابتكار في اقتصاد المعرفة

إن إحدى الركائز الساسية التي يقوم عليها هذا الاقتصاد الجديد هو إنتاج المعرفة، حيث تحل المعرفة محل العمل ورأس مال. ونجد أن تكنولوجيا المعلومات والاتصال وغيرها من أساليب ونظم التقنية المتقدمة تلعب الدور الرئيسي في اقتصاديات المعرفة، فهي التي تُساعد على قيام مجتمع المعرفة وتعطيه خصائصه ومقوماته، كما أنها تحل محل التنظيم والإنتاج الصناعيين كمصدر أساسي للإنتاج بحيث يُمكن تقييم السلعة ليس فقط حسب ما يدخل في

تكوينها من مواد خام أو ما بُذل في إنتاجها من مجهود أو ما أنفق عليها من رأس مـــال، وإنمـــا حسب المعرفة التي أدت إلى ابتكار تلك السلعة وإنتاجها. فالمعرفة هنا أهم عامل فـــي الإنتـــاج، ومن هذه الناحية فإنها تفوق رأس مال والجهد المبذول في العمل. فالذي يُحـــدد قيمـــة الـــسلعة المعرفية إذن في المحل الأول الابتكار والفكر الكامن وراء إبداع تلك السلعة.

٤. من هم أصحاب المصالح؟

وهم يشكلون مجموع الأفراد من ذوي العلاقة من داخل المنظومة التعليمية وخارجها بدءا بمن لهم علاقة بالمخرج التعليمي (الطالب) من داخل المنظومة من قيادين تربـــويين كُـــلٌ فـــي مجاله، وأولياء الأمور، وأقران الطالب في الصف، وانتهاءا بجماعـــات التـــأثير مـــن خـــارج المنظومة والمرتبطة بمصالح تتعلق بجودة المخرج وتلبته لمتطلبـــاتها والممثلـــة فـــي القطـــاع الخاص من شركات ومؤسسات تعليم وتدريب خارجية والتي تلعـــب دورا هامـــا فـــي تزويـــد المنظومة التربوية بحاجاتها من الخريجين لتلبية احتياجات سوق العمـــل فـــي ضـــوء مقـــاييس عالمية.

مكونات اقتصاد المعرفة المتبناة من قبل الباحثة:

المكون الأول: (بُعد التمكين الإداري)

العملية الرئيسية: <u>تقاسم وتشاركية المعرفة</u>: حيث تتاح المعرفـــة للتـــشارك، والاســـتفادة مـــن المعرفة الضمنية أو الصريحة لدى جميع العاملين، وهي بذلك تُمثل مصدراً للميزة التنافسية لأي منظمة؛ لأنها تجعلها تعمل بجميع أفرادها؛ وبقوة المزيج الكلي للمعرفة المتاحة والمتولدة في أي منظمة. والعمليات الفرعية أو الأنشطة المناسبة لهذه العملية؛ تتمثل في: تعزيـــز مفهـــوم فـــرق العمل؛ واعتماد نظام للمساءلة والمحاسبة (accountability)؛ وبنـــاء ثقافـــة تنظيميـــة تـــدعم ممارسات التغيير؛وإتاحة قدر من الحرية والاستقلالية للعاملين بما يحقق نموهم؛ و هندسة الواقع التنظيمي مع متطلبات التقنيات الجديدة؛ و تفويض مزيد من الصلاحيات والسلطات المبنية علـــى قواعد تنظيمية واضحة؛ توسيع الرقابة الإدارية من خلال المشاركة والمحاسبة من قبل المجتمـــع المحلي.

المكون الثاني: (بُعد الإدارة الإلكترونية)

العملية الرئيسية: <u>نشر واكتساب وتنظيم وخزن المعرفة</u>: حيث يُمكن مـــن خـــلال تكنولوجيـــا المعلومات والاتصال، نشر المعرفة وإيصالها للجميع بيسر وسهواة، واكتـــساب المعرفـــة مـــن مصادرها المتعددة؛ حيث أصبحت شبكة الانترنيت من أهم المصادر التي يُمكن اكتساب المعرفة

من خلالها، وكذلك فإن الوزارة بمقدورها الإسهام عن طريق إداراتها الإلكترونية في تنظيم وخزن المعرفة بتشبيكها مع مدارس وزارة التربية والتعليم، من خلال تصميم وتوصيف البيانات والمعلومات المتوفرة واسترجاعها آلياً عن طريق الحواسيب وتكنولوجيا المعلومات تحقيقاً للتكامل المعرفي، بحيث يُمكن الوصول إليها في أي زمان ومكان بسهولة ويسر. والعمليات الفرعية أو الأنشطة المناسبة لهذه العملية؛ تتمثل في؛ توفير الربط الشبكي؛ وتوفير بيئة تعلم مشجعة على التحول نحو التعلم الالكتروني؛ وإنشاء مدونات إلكترونية خاصة بالعاملين في كافة المستويات الإدارية، وتوفير برامج إدارية إلكترونية لخدمة كافة الأنشطة والمهام الإدارية والمحاسبية؛ وتوفير البنية التحتية الداعمة لإدارة التعلم بين العاملين في الإدارات التربوية.

المكون الثالث: (بُعد التعلم لإنتاج وإبتكار المعرفة)

العملية الرئيسية: <u>توليد وإنتاج المعرفة:</u> وتعني إبداع وتكوين رأس مال معرفي جديد لحل القضايا والمشكلات بطريقة مبتكرة؛ عوضاً عن استهلاك المعرفة فقط دون المشاركة في إنتاجها.؛ وذلك عن طريق:توفير مجالات البحث عن المعرفة من مصادرها المتعددة لكافة العاملين في جميع المستويات الإدارية؛ وتحويل المعرفة التقريرية إلى معرفة إجرائية قابلة للتطبيق؛ وإعادة التأهيل لجميع العاملين؛ وإنشاء حاضنات أعمال صغيرة في كل إدارة تربوية لاحتضان وتبني الأعمال الإبداعية والابتكارية للعاملين؛ وجعل التفكير التكنولوجي جزءا من الخريطة المعرفية للعاملين؛ وإتاحة الفرصة لأصحاب المقدرات العالية بالترقي بصرف النظر عن العمر الزمني؛ واستخدام أساليب التفكير الحر المنفتح.

المكون الرابع:(بُعد التعلم للعمل)

العملية الرئيسية: <u>تطبيق المعرفة</u>: أن تطبيق المعرفة، فتطبيق المعرفة أكثر أهمية من المعرفة نفسها، إذ أن المعرفة تفتقد قيمتها إذا لم تطبق، كما أن تطبيق المعرفة يجعلها منتجة وذات عائد، ويردم أو يُقلص الفجوة بين المعرفة والعمل. والعمليات الفرعية المناسبة لهذه العملية؛ تتمثل في؛ تبني ثقافة غرس احترام قيمة العمل والإنتاجية لدى العاملين؛ والتوسع في فرص العمل المتاحة للعاملين لإكسابهم المهارات العملية؛ وتوفير قواعد بيانات عن سوق العمل وحاجاتها المستقبلية لتكون في متناول الجهات المستفيدة؛ واعتماد أساليب تقييم تؤكد على اكتساب العاملين للمهارات التي تتوافق ومتطلبات سوق العمل الحالية والمستقبلية؛ وانفتاح الإدارات على مؤسسات العمل والإنتاج من أجل سدّ الفجوة بين النظرية والممارسة؛ وإشراك مؤسسات القطاع الخاص في تنفيذ برامج تدريبية حول تقنيات سوق العمل للجهات المستفيدة؛ واستحداث نظام يُلزم مؤسسات الإنتاج والخدمات بتدريب العاملين في المشروعات الإنتاجية والخدمية.(تحسين

عملية نقل المعرفة من التنظير إلى الواقع العملي)؛ وتكوين مجالس عليا مشتركة بين الإدارات المركزية في التعليم وأصحاب المصالح"أرباب العمل هنا" تهتم بتلبية متطلبات سوق العمل.

المكون الخامس: (بُعد إدارة دائمة التعلم)

العملية الرئيسية: تطوير المعرفة ونموها: فمن خلال عملية إدارة المعرفة هذه يتم زيادة ممقدرات وكفايات صُنّاع المعرفة، من خلال البرامج التدريبية المستمرة، وإيجاد نظام مؤسسي يُحفز ويدعم ويُشجع التعلّم المستمر. والعمليات الفرعية المناسبة لهذه العملية؛ تتمثل في ؛ توفير مناخ تنظيمي معزز لمفهوم التعلّم المستمر؛ و تقديم تسهيلا ت للعاملين تساعدهم على مواصلة عملية تعلمهم؛ و توفير آليات التدريب في داخل الإدارة، وخارجها، وعن بُعد؛ و تخصيص لقاءات شهرية لتدريب العاملين على المهارات الحياتية والعلمية المختلفة؛ وتوفير رتب وظيفية للعاملين وفقاً لمعايير النمو المهني المستمر.

المكون السادس (بُعد التعلم للكينونة والتعايش مع الآخرين)

العملية الرئيسية: تبادل المعرفة: وهي من عمليات إدارة المعرفة الهامة، فمن خلال التعايش مع الآخرين يمكن تبادل المعرفة بين الأفراد من ثقافة واحدة، أو من ثقافات متعددة، إذ أن المعرفة أصبحت عالمية بفعل ثورة تكنولوجيا المعلومات والاتصال. والعمليات الفرعية المناسبة لهذه العملية؛ تتمثل في؛ تنمية السلوك الديمقراطي للموازنة بين الحرية الشخصية والمسؤولية الإدارية، والمجتمعية؛ وتنمية مهارات الحوار مع الآخر؛ و تنمية المواطنة الصالحة؛ والتركيز على منظومة القيم والأخلاق لمواجهة الأخطار الناجمة عن التطور العلمي والتقني؛ و تعزيز فرص التعاون بين العاملين ومحيطهم الخارجي؛ و تشجيع التبادل العلمي والثقافي كوسيلة من وسائل بناء ثقافة الحوار.

المكون السابع: (بُعد الإدارة المجتمعية)

العملية الرئيسية: نشر المعرفة: ومن خلال التعايش مع الآخرين يمكن تبادل المعرفة بين الأفراد من ثقافة واحدة، أو من ثقافات متعددة، إذ أن المعرفة أصبحت عالمية بفعل ثورة تكنولوجيا المعلومات والاتصال. والعمليات الفرعية المناسبة لهذه العملية؛ تتمثل في؛ تنظيم برامج توعوية لإيجاد حلول لمشكلات مجتمعية مختلفة؛ تقديم حوافز معنوية معلنة لاستقطاب أصحاب المصالح في المجتمع للمشاركة في التمويل للإدارات التعليمية؛ بناء جسور مع المجتمع المحلي من خلال استثمار المناسبات الاجتماعية والدينية؛ توفير الإدارات لمصادر تعلم متطورة ومتنوعة لأفراد المجتمع المحلي؛الانفتاح على المجتمع المحلي من خلال تخصيص مواقع إدارية كمركز مجتمعي؛ تنظيم برامج لمحو الأمية الرقمية لأفراد المجتمع المحلي.

ملحق ٣.أسماء محكمي الاستبانة

الرقم	الاســـــم	التخصص/المسمى الوظيفي	المؤسسة التربوية
١	أ.د. خليل يوسف الخليلي	أستاذ	كلية التربية - جامعة البحرين
٢	أ.د. رياض رشاد البنا	مستشار تربوي	التعليم العالي/ وزارة التربية والتعليم
٣	أ.د. شكري سيد أحمد	مستشار تربوي	إدارة التدريب والتطوير المهني/ وزارة التربية والتعليم
٤	د. أحمد عارف ملحم	إدارة تربوية	كلية التربية- الجامعة الخليجية/ البحرين
٥	د. خالد الباكر	رئيس مجموعة الأصول والإدارة التربوية	كلية البحرين للمعلمين/ جامعة البحرين
٦	د. طـــــلال يوســـــف أبوعمارة	أستاذ مساعد	جامعة دلمون للعلوم والتكنولوجيا/ البحرين
٧	د. محمد قاسم المقابلة	أستاذ مساعد	جامعة دلمون للعلوم والتكنولوجيا/ البحرين
٨	د. حمدي عبدالحافظ	أستاذ مساعد	جامعة دلمون للعلوم والتكنولوجيا/ البحرين
٩	د. عبدالأمير ضاحي	أستاذ مساعد	جامعة دلمون للعلوم والتكنولوجيا/ البحرين
١٠	د. شاكر حسن العرادي	اختصاصي تأهيل تربوي	إدارة التدريب والتطوير المهني/ وزارة التربية والتعليم
١١	غازي أحمد الشكر	مدير	إدارة التدريب والتطوير المهني/ وزارة التربية والتعليم
١٢	صديقة محمد عبيد	رئيس قسم التخطيط والتطوير	إدارة التدريب والتطوير المهني/ وزارة التربية والتعليم
١٣	إبراهيم العلوي	رئيس مجموعة التأهيل التربوي	إدارة التدريب والتطوير المهني/ وزارة التربية والتعليم
١٤	فريدة إسماعيل غلام	رئيس مجموعة التقويم والتطوير	إدارة التدريب والتطوير المهني/ وزارة التربية والتعليم

ملحق ٤. كتاب تسهيل مهمة باحث لتحكيم أداة الدراسة

الجامعة الأردنية
كلية العلوم التربوية
Faculty of Educational Sciences

التاريخ: ٢٠١١/٢/١٤

لمن يهمه الأمر

تحية طيبة وبعد،،

فأرجو أن أعلمكم أن الطالبة منار إبراهيم زيد،رقمها الجامعي (٩٠٧٠٠٧٥) قسم الإدارة التربوية والأصول في كلية العلوم التربوية تقوم بإجراء دراسة بعنوان " بناء أنموذج لتقويم الإدارة التربوية في إطار مكونات اقتصاد المعرفة في وزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين"، وفي سياق عملها يتطلب أن تقوم بدراسة واقع الإدارة التربوية وقد بنت استبانه لجمع المعلومات لهذا الغرض .

أخذوا شاكراً لكم تسهيل مهمتها لتحكيم الإستبانة .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

المشرف
أ.د أنور الكيلاني

هاتف ٥٣٥٥٠٠٠ (٦-٩٦٢) فاكس ٥٣٣٤١٢٧ (٦-٩٦٢) عمان ١١٩٤٢ الأردن
Tel: (962-6) 5355000 Fax: (962-6) 5334127 Amman 11942 Jordan
E-mail: admin@ju.edu.jo

ملحق ٥. كتاب الموافقة الشامل من وزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين على تطبيق الباحثة لأداة الدراسة(الاستبانة في صيغتها النهائية بعد تحكيمها) على جميع إدارات الوزارة وأقسامها

Kingdom of Bahrain
Ministry of Education
Secretariat General of the Higher Education Council
Scientific Research Directorate

مملكـــــة البحريـــــن
وزارة التربيـــة والتعليـــم
الأمانة العامة لمجلس التعليم العالي
إدارة البحث العلمي

الرقم : ٣٣ / ٤ / ت م ب التاريخ : ١٢ يونيو ٢٠١١ م

حضرة الفاضلة منار إبراهيم عبد الله زيد المحترمة

تحية طيبة وبعد .....

الموضوع

الموافقة على تطبيق أدوات بحث بوزارة التربية والتعليم ومدارسها

بالإشارة إلى طلبكم المقدم بتاريخ ١٨/ ٤ / ٢٠١١ م بشأن تطبيق أدوات البحث:

" أنموذج مقترح لتقييم الإدارة التربوية في إطار مكونات اقتصاد المعرفة في وزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين "

يسرني إعلامكم بموافقة الإدارة / الإدارات المعنية على تطبيق أدوات البحث وفق التعليمات والشروط التالية:

١. الالتزام عند التطبيق بأداة / أدوات البحث التي تمت الموافقة عليهـــا دون إضـــافة أو حذف .

٢. المحافظة على المعلومات التي يحصل عليها وعدم استخدامها إلا لأغـــراض البحـــث العلمي.

٣. تزويد إدارة البحث العلمي بنسخة من البحث بعد الانتهاء منه .

مع تمنياتنا لكم بالتوفيق

التوقيع

د. معصومة عبد الصاحب
مديرة إدارة البحث العلمي

هاتف : ١٧٦٨٠٠٨٣ (٩٧٣+) – فاكس ١٧٦٨٥٠٩٤ (٩٧٣+) – ص . ب : ٤٣ – المنامة
Tel.: (+973) 17680083 – Fax (+973) 17685094 – P.O. Box : 43 – Manama
- E-mail: dir.scientific.research@moe.gov.bhwww.education.gov.bh

ملحق ٦. الاستبانة في صورتها النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

حضرة الأستاذ(ة)/ ..... المحترم/ة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

تقوم الباحثة بإعداد دراسة للحصول على درجة الدكتوراه في فلسفة التربيـــة، تخـــصص إدارة تربوية، بعنوان: (أنموذج مقترح لتقييم الإدارة التربوية في إطار مكونات اقتصاد المعرفـــة في وزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين). وستكون الدراسة من وجهة نظـــر صـــناع القـــرار ومديري الإدارات ومديراتها ورؤساء المدارس في وزارة التربية والتعليم ورئيساتها.

وبالنظر إلى أنكم من هذه الفئة، فيرجى التكرم بإعطائي جزءاً من وقـــتكم الثمـــين لملـــئ الاستبانة المرفقة. وتؤكد الباحثة لحضرات الأساتذة الأفاضل أن جميع المعلومات التي تقـــدمونها ستحاط بالسرية التامة، ولن تستستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

شاكرة لكم تعاونكم ومقدرة جهودكم البناءة في تطوير الإدارة التربوية في مملكتنا الحبيبة.

الباحثة

منار إبراهيم زيد

المجال الأول: تقييم درجة ممارسة صناع القرار/ مديري الإدارات/ رؤساء المدارس لعمليات تصميم الإستراتيجية (أولويات ماقبل التخطيط) في إطار مكونات اقتصاد المعرفة							
الرقم	مكونات اقتصاد المعرفة	غير موافق بشدة ٠ - ٢٠	غير موافق ٢١ - ٤٠	متردد ٤١ - ٦٠	موافق ٦١ - ٨٠	موافق بشدة ٨١ - ١٠٠	العبارات
١	التمكين الإداري						أشارك في إعداد رؤية محددة لوحدتي الإدارية تُعبر عن فلسفة وزارة التربية والتعليم.
٢							أراعي أن تكون رؤية الوزارة منسجمة مع الرؤية الاقتصادية ٢٠٣٠ للمملكة
٣	الإدارة الإلكترونية						أهتم بتضمين الرؤية قدرا من التحدي المتواصل
٤							أصوغ الرؤية بشكل مرن تؤدي إلى عملية التغيير الإداري
٥	إنتاج وابتكار المعرفة						أصوغ الرسالة بحيث تعبر عن رؤية المؤسسة التربوية، وما ترغب أن تكون عليه مستقبلا
٦							يتم إشراكي لكافة العاملين في صياغة الرسالة
٧	التعلم للعمل						أصوغ الرسالة بما يتناسب وقيم ومعتقدات وثقافة المجتمع البحريني
٨							أهتم بأن تُظهر الرسالة التكامل بين الوزارة/الإدارات/المدارس والمجتمع المحلي
٩	الإدارة دائمة التعلم						أراعي أن تكون الرسالة قابلة للتحويل إلى خطط وسياسات وبرامج عمل
١٠							أصوغ أهدافٌ إستراتيجية قابلة للقياس الكمي
١١	التعلم للكينونة والتعايش مع الآخرين						أصوغ أهدافا إستراتيجية تقود العاملين إلى النمو والابتكار
١٢							أحدد الموارد المادية والبشرية من الداخل والخارج اللازمة لتحقيق الأهداف
١٣	الإدارةالمجتمعية						تُحقق الأهداف الإستراتيجية قدراً من التوازن بين الأهداف قصيرة المدى وطويلة المدى
١٤							تتسم الأهداف الإستراتيجية بالمرونة بحيث يُمكن تعديلها كلما استحدثت ظروف جديدة
١٥							أراعي انسجام الأهداف الموضوعة مع ثقافة المجتمع البحريني

الرقم	مكونات اقتصاد المعرفة	غير موافق بشدة ٠ - ٢٠	غير موافق ٢١ - ٤٠	متردد ٤١ - ٦٠	موافق ٦١ - ٨٠	موافق بشدة ٨١ - ١٠٠	العبارات
المجال الثاني: تقييم درجة ممارسة صانع القرار/المدير/ رئيس المدرسة لمهارات تخطيط الإستراتيجية							
١	التمكين الإداري						أقوم بإعداد خطة مكتوبة طويلة الأجل تعطي فترة زمنية مستقبلية
٢							أستند في إعداد الخطة على سياسات وميزانيات وبرامج خاصة بجميع أوجه أنشطتها (موارد بشرية، حواسيب وشبكات وقواعد بيانات داعمة للباحثين،اتصال،تدريب،تعليم، تقارير بحثية...)
٣	الإدارة الإلكترونية						أضع مدونة بكفايات العاملين المهنية
٤							أضع مدونة أخلاقية لسلوكيات العاملين
٥	إنتاج وإبتكار المعرفة						أوفر خطة لتحديد الاحتياجات التدريبية للعاملين
٦							أضع نظام دقيق وواضح وعادل للمسؤولية والمحاسبية
٧	التعلم للعمل						أضع خطط للتعامل مع الفجوة المتوقعة بين المهارات الحالية والاحتياجات المستقبلية
٨							أعمل على الإفادة من أصحاب المصالح في التخطيط لتلبية احتياجاتهم الحالية والمستقبلية
٩	الإدارة دائمة التعلم						أقوم بوضع منهجية واضحة لتحليل الموارد المتاحة في التخطيط
١٠							أقوم بوضع منهجية تُحدد نقاط القوة والضعف في خططها
١١	التعلم للكينونة والتعايش مع الآخرين						أقوم بمقارنة الخطط بالفرص والتهديدات التي تفرضها البيئة
١٢							أوفر بنية تحتية لتقاسم المعرفة بين العاملين في المؤسسة التعليمية(ندوات، نشرات، مجتمعات الممارسة)
١٣	الإدارة المجتمعية						أوفر منهجية لإعداد وتطوير الأنظمة والتشريعات بما يتلاءم مع التوجه نحو تطبيق اللامركزية الإدارية
١٤							أقوم بتطوير مستوى عال من الكفاية في مهارات حل المشكلة بين العاملين

١٥							تحديد الأفراد من ذوي القابليات العالية لـشغل الوظـائف القيادية في المستقبل
الرقم	مكونات اقتصاد المعرفة	غير موافق بشدة ٠ - ٢٠	غير موافق ٢١ - ٤٠	متردد ٤١ - ٦٠	موافق ٦١-٨٠	موافق بشدة ٨١ - ١٠٠	العبارات
المجال الثالث: تقييم درجة ممارسة صانع القرار/المدير/ رئيس المدرسة لمهارات تنفيذ الإستراتيجية							
١	التمكين الإداري						أقوم بإطلاع الجميع من ذوي العلاقة علـى الإسـتراتيجية بشفافية عالية
٢							أراجع الخطط الإجرائية مع العاملين من وقت لآخر لمعرفة مدى تحقق الأهداف
٣	الإدارة الإلكترونية						أسعى دائماً لتوفير تحديات يواجهها العاملين تسمح لهم بالتعلم والنمو
٤							أطبق الهيكل التنظيمي بحيث تتاح الفرص لتوزيع مراكز صنع القرارات على الأقسام المختلفة
٥	إنتاج وإبتكار المعرفة						أقوم بتحويل المعارف الجديدة التي أحصل عليها إلى إجراءات عمل وقواعد لتوجيه سلوك العاملين
٦							تزويد العاملين في الإدارات بقاعدة بيانات لإنتاج المعلومات المطلوبة والضرورية
٧	التعلم للعمل						أطبق خطة لتدريب الموارد البشرية وتطويرها لتنمية المهارات المطلوبة في تنفيذ الإستراتيجية
٨							أطبق اللامركزية والتمكين للمساعدة فـي التغلـب علـى المشكلات
٩	الإدارة دائمة التعلم						أقوم بتوفير الموارد المالية الكافية لتنفيذ الإستراتيجية
١٠							أحلل البيئة الداخلية والخارجية لمؤسستي من حيث (موارد بشرية، تكنولوجيا، تدريب، مناهج،التقاسم الفاعل للمعرفة بين العاملين، معلومات عن خدمة المجتمع، التشبيك مع مؤسسات أخرى) أثناء تنفيذ الإستراتيجية
١١	التعلم للكينونة والتعايش مع الآخرين						أقوم بتوضيح المسؤوليات والسلطات وتوثيقها بطريقة رسمية معلنة
١٢							تهيئة الأقسام المختلفة للمهمات الجديدة المرتبطة بنشاطات تقاسم المعرفة
١٣	الإدارة المجتمعية						أشجع العاملين على المشاركة والاهتمام بتقديم مقترحات وأفكار جديدة لحل المشكلات التي تواجه المؤسسة التربوية

١٤							توفير بيئة للعاملين لتطوير ذواتهم
١٥							توعية العاملين بأن اشراكي لهم في اتخاذ القرارات يعني تحملهم لمسؤولية تنفيذها

الرقم	مكونات اقتصاد المعرفة	غير موافق بشدة - ٠ ٢٠	غير موافق ٢١ - ٤٠	متردد ٤١ - ٦٠	موافق ٦١-٨٠	موافق بشدة ٨١ - ١٠٠	العبارات
المجال الرابع: تقييم درجة ممارسة صانع القرار/المدير/ رئيس المدرسة لمهارات الرقابة (المتابعة)							
١	التمكين الإداري						يتم القيام دورياً بمراقبة الأداء
٢							يتم إشعار العاملين بأن عملية الرقابة هي التعاون المشترك من أجل تنفيذ الإستراتيجية وتحقيق أهدافها
٣	الإدارة الإلكترونية						يتم استخدم أسلوب واضح ومنظم في عملية الرقابة
٤							التأكد من بأن عملية التصنيف والتقييم تسمح للعاملين فعليا بإظهار ما يعرفون
٥	إنتاج وإبتكار المعرفة						استخدام نظام إلكتروني لمتابعة تنفيذ نشاطات العملية التربوية
٦							يتم وضع آلية معرفية لتصحيح الانحرافات عن معيار الأداء
٧	التعلم للعمل						يوضع نظام للتقارير قادر على كشف الانحرافات بسرعة
٨							يتم التأكد من تطبيق الإجراءات التصحيحية
٩	الإدارة دائمة التعلم						القيام بوضع آلية لمتابعة التزام الإدارات والمدارس بنظام التوثيق المعمول
١٠							توفير مؤشرات لنسبة حضور العاملين للندوات والمناقشات الهادفة لتقاسم المعرفة
١١	التعلم للكينونة والتعايش مع الآخرين						وضع آلية للتأكد من أنه يتم تركيز إدارة المعرفة على المعرفة والكفايات التي يحتاجها العاملين للقيام بعملهم
١٢							توفير مؤشرات لنسبة العاملين الذين بينوا من خلال تقاريرهم بأنهم نالوا فرصاً للتعلم، والتدريب، والنمو المتواصل أو ممارسة مهارات جديدة
١٣	الإدارة المجتمعية						القيام بوضع آلية لدراسة أسباب عدم المقدرة على التنفيذ
١٤							القيام بوضع آلية لدراسة أسباب عدم الالتزام بالتنفيذ

١٥							مراجعة الخطة الإستراتيجية بشكل دوري لتحديد التغيرات المطلوبة

الرقم	مكونات اقتصاد المعرفة	غير موافق بشدة ٠ - ٢٠	غير موافق ٢١ - ٤٠	متردد ٤١ - ٦٠	موافق ٦١ - ٨٠	موافق بشدة ٨١ - ١٠٠	العبارات
المجال الخامس: تقييم درجة ممارسة صانع القرار/المدير/ رئيس المدرسة لمهارات التقييم							
١	التمكين الإداري						يتم اعتماد عملية تقييم مستمرة للأداء
٢							يتم تحديد خصائص معيار الأداء الجيد
٣	الإدارة الإلكترونية						يتم وضع نظام حوافز
٤							يتم اعتماد منهجية شاملة للتقييم المالي والإداري تتضمن تقارير داخلية وخارجية وتحليلها
٥	إنتاج وإبتكار المعرفة						يتم وضع معايير محددة لقياس تلبية المخرجات لحاجات السوق
٦							مراجعة خطط التعليم والتعلم في ضوء التكنولوجيا والاقتصاديات
٧	التعلم للعمل						العمل على الإفادة من التغذية الراجعة من أصحاب المصالح لتلبية احتياجاته الحالية والمستقبلية
٨							يتم وضع أدلة على استخدام قادة المؤسسة التربوية نتائج تقييم التعليم والتعلم لتحسين كفايات العاملين
٩	الإدارة دائمة التعلم						تعتمد منهجية متضمنة معايير محددة لتعرف الأثر الذي تُحدثه الوزارة في المجتمع وسوق العمل
١٠							تعتمد منهجية شاملة متضمنة معايير مُحددة لقياس رضا العاملين فيها
١١	التعلم الكينونة والتعايش مع الآخرين						تعتمد منهجية شاملة متضمنة معايير مُحددة لقياس رضا أصحاب المصالح
١٢							تعتمد المؤسسة معايير الشفافية والنزاهة عند إجراء عملية التقييم
١٣	الإدارة المجتمعية						اعتماد مؤشرات لنسبة حضور العاملين للندوات والمناقشات الهادفة إلى تقاسم المعرفة
١٤							يُهتم بتحليل الانحرافات عن معيار الأداء كي يتخذ الإجراءات المناسبة
١٥							توفير دليل لتقييم التقدم في الشراكة الداخلية والخارجية والتي تساعد في التكيف لظروف جديدة

ملحق ٧ . أسماء الإدارات التعليمية التي تم تطبيق أداة الدراسة عليها

الفئة الأولى: صناع القرار

الرقم	المسمى الوظيفي	العدد
١	الوكيل المساعد للمناهج والإشراف	١
٢	الوكيل المساعد للتعليم العام والفني	١
٣	الوكيل المساعد للموارد البشرية	١
٤	الوكيل المساعد للتخطيط والمعلومات	١
	الوكيل المساعد للتعليم الخاص والمستمر	١/غير مسترجع
المجموع		٤

الفئة الثانية والثالثة

مدراء ومديرات إدارات الوزارة والأقسام والمجموعات والوحدات ورؤساء المدارس

الرقم	المسمى الوظيفي للإدارات	المسمى الوظيفي للأقسام والمجموعات والوحدات
١	مركز رعاية الطلبة الموهوبين	مجموعة المواهب الأدائية وحدة المساندة الإدارية مجموعة المواهب الأكاديمية
٢	مشروع جلالة الملك حمد لمدارس المستقبل	مجموعة التنسيق والمتابعة مجموعة أنظمة التعلم الالكتروني مجموعة الاتصالات وأجهزة الحاسب الآلي
٣	إدارة التعليم الابتدائي	المنطقة التعليمية الأولى(بنين) المنطقة التعليمية الأولى(بنات) المنطقة التعليمية الثانية(بنين) المنطقة التعليمية الثانية(بنات)

		المنطقة التعليمية الثالثة(بنين) المنطقة التعليمية الثالثة(بنات) مجموعة التخطيط والتطوير التربوي

الرقم	المسمى الوظيفي للإدارات	المسمى الوظيفي للأقسام والمجموعات والوحدات
٤	إدارة التعليم الإعدادي	المنطقة التعليمية الأولى(بنين) المنطقة التعليمية الأولى(بنات) المنطقة التعليمية الثانية(بنين) المنطقة التعليمية الثانية(بنات) مجموعة التخطيط والتطوير التربوي
٥	إدارة التعليم الثانوي	المنطقة التعليمية الأولى (للشؤون الأكاديمية والتطويرية) المنطقة التعليمية الأولى (للشؤون الفنية) المنطقة التعليمية الثانية (للشؤون الأكاديمية والتطويرية) المنطقة التعليمية الثانية(للشؤون الفنية)
٦	إدارة التعليم الفني والمهني	قسم المتابعة الفنية والتطوير قسم التعليم الثانوي الصناعي والتدريب المهني مركز التميز للتعليم الفني والتقني
٧	إدارة رياض الأطفال	قسم التراخيص والإشراف الإداري قسم التطوير والدعم الفني
٨	إدارة التعليم الخاص	قسم التراخيص التعليمية والمتابعة قسم التقييم والتطوير
٩	إدارة التعليم المستمر	قسم خدمة المجتمع قسم التعليم النسائي قسم التسجيل والتسويق
١٠	إدارة المناهج	قسم مناهج اللغات والعلوم الإنسانية قسم المصادر التربوية قسم إنتاج الوسائل التعليمية
١١	إدارة تقنيات ومصادر التعلم	قسم الإنتاج التلفزيوني والإذاعي

		قسم المصادر التربوية قسم إنتاج الوسائل التعليمية

الرقم	المسمى الوظيفي للإدارات	المسمى الوظيفي للأقسام والمجموعات والوحدات
١٢	إدارة الإشراف التربوي	قسم مواد العلوم الإنسانية قسم العلوم والتقنية قسم الإشراف التربوي لنظام الفصل قسم المواد المهنية والتطبيقية قسم مواد اللغات قسم الإشراف التربوي للمدارس الخاصة
١٣	إدارة الموارد البشرية	قسم التوظيف وضبط القوى العاملة قسم الرواتب وشؤون الموظفين قسم خدمات الموظفين وعلاقات الأفراد
١٤	إدارة التدريب والتطوير المهني	قسم التأهيل التربوي قسم التقييم والتطوير قسم شؤون التسجيل
١٥	إدارة نظم المعلومات	قسم الدعم الفني وأمن الشبكات قسم المواصفات وضمان الجودة قسم تطوير نظم الحاسب الآلي قسم قاعدة البيانات والانترنت
١٦	إدارة التخطيط والمشاريع التربوية	قسم الأبنية المدرسية قسم التخطيط والتقييم التربوي

ملحق ٨. قائمة بأسماء خبراء أشاروا بإمكانية عمل الأنموذج

الرقم	الاســـــم	التخصص/المسمى الوظيفي	المؤسسة التربوية
١	أ.د. خليل يوسف الخليلي	أستاذ	كلية التربية- جامعة البحرين
٢	أ.د. رياض رشاد البنا	مستشار تربوي	التعليم العالي/ وزارة التربية والتعليم
٣	أ.د. شكري سيد أحمد	مستشار تربوي	إدارة التدريب والتطوير المهني/ وزارة التربية والتعليم
٤	د. أحمد عارف ملحم	إدارة تربوية	كلية التربية- الجامعة الخليجية/ البحرين

ملحق ٩.عناصر الأنموذج التي تم اعتمادها للمقارنة بين النماذج التقييمية للإدارة التربوية (Worthen& Sanders,1973)

١. تعريف الأنموذج Definition: وهو الطريقة التي عرّف أو حدد بها الباحث عملية التقييم.

٢. الهدف من الأنموذج Purpose: وهو الهدف الذي حدده الباحث لعملية التقييم، وعلى ضوء التعريف الذي حدده، فإنه بذلك يُحدّد الاجراءات التي يستخدمها لتنفيذ دراسته التقييمية. إلا أن التصميم (المحتوى والشكل) يجب أن يكون مترابطاً مع كُلٌ من التعريف والهدف اللذان يصفان عملية التقييم.

٣. التركيز الأساسي Key Emphasis: يُميز الخصائص والصفات التي يقترحها كل باحث للمنهج الذي يجب أن يُتبع من وجهة نظره لإجراء عملية التقييم التربوي.

٤. دور المقوم Role of Evaluator: يُحدد الباحث واجبات ومسؤوليات وسلطات مختلفة للمقوم، طبقاً للدور الذي يقوم به أثناء إجراء عملية التقييم.

٥. العلاقة بالأهداف Relationship to Objectives : ويعالج هذا العنصر نوع المعلومات الخاصة بأهداف البرنامج المطلوب تحقيقها عن طريق استخدام المنهج التقييمي الذي يتبناه الباحث.

٦. العلاقة بإصدار الأحكام Relationship to decision making: بيان علاقة المعلومات التي يتم التوصل إليها بعد القيام بالدراسة التقييمية بعملية إتخاذ القرار.

٧. أنواع التقويم Types of Evaluation: وضع قائمة لأنواع التقييم من قبل الباحث وفق منهجه البحثي.

٨. التراكيب المقترحة Constructs Proposed: عرض للمساهمات النظرية أو العلاقات المنطقية بين المصطلحات المستخدمة من قبل الباحث لتكوين صورة جيدة ونظرة شمولية لنظرية التقويم.

٩. معيار الحكم على الدراسات التقويمية Criteria for Judging Evaluation Studies:

يستخدم الباحث لأغراض تقييم دراسته التقييمية، ١١ معياراً، هي كما صنفها ستفلبيم: (Stufflbeam,1971)

- المعايير الأربعة الأولى (من ١-٤) وسماها "بالمعايير العلمية"؛ وهي (الصدق الداخلي، والصدق الخارجي، والثبات، والموضوعية).
- المعايير الستة التالية (من ٥-١٠) وسماها "بالمعايير العملية"؛ وهي (وثاقة الصلة بالموضوع، والأهمية، ومدى الشمولية، والثقة، والحدوث في الوقت المناسب، والانتشار"التعميم").
- أما المعيار الأخير فقد أشار إليه"ستفلبيم وآخرين" وأطلقوا عليه اسم "المعيار التعقلي" القائم على الفطنة والحكمة وهو؛ معيار الفعالية"الكفاية".

١٠. تطبيقات تصميم التقويم Implications for Evaluation Design

هي مجموعة البنيات أو الإجراءات أو المحتوى المحدد الذي اعتمده الباحث لإستقاء معلومات تصميمه البحثي.

١١. المساهمات Contributions

يشير الباحث في هذا المعيار إلى إسهامات تصميمه البحثي، وما أضاف من ميزات في التصميم وللمنتفعين به، أو مطبقيه.

١٢. المحددات Limitations

ويُظهر هذا المعيار الضعف، وسوء المنهج الذي طُبق من قبل الباحث حين تطبيقه في إطار مختلف أو بتطبيق إستراتيجية مختلفة مما يُعرض فعالية التصميم للخطر تبعاً لطبيعة المنهج المطبق من قبل الباحث.

ملحق ١٠. مقارنة النماذج التقييمية للإدارة التربوية في إطار مكونات اقتصاد المعرفة

مكونات اقتصاد المعرفة	أنموذج كلباتريك لتقييم التدريب والتعليم(١٩٧٥)	أنموذج لتطوير التعليم من أجل الاقتصاد المعرفي (ERFKE) ٢٠٠٩	أنموذج البنك الدولي لتقييم الأداء المدرسي في إطار المشاركة المجتمعية ٢٠٠٩	أنموذج الحكمي التكاملي للتقييم٢٠٠٥	أنموذج Powell ٢٠٠٥	أنموذج Johnson 2005	أنموذج Cousins Bradley ٢٠٠٧	أنموذج Kiraka ٢٠٠٣	أ أنموذج Baker and ٢٠٠٠others	أنموذج درندري ٢٠٠٦	أنموذج وزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين 2011	اسم الأنموذج / عناصر الأنموذج
المكون الإداري (تقسيم وتشارك المعرفة)	أنموذج لتقييم التدريب والتعليم اللاوسع استخداماً والأكثر شعبية للمؤسسات التربوية والصناعية	يسعى إلى وضع الطالب في محور العملية التعليمية التعلمية ؛ حيث سيتم التركيز على تطوره بوصفه شخصاً مسؤولاً .	هو أنموذج يظهر نجاح المشاركة المجتمعية في الإصلاح المدرسي	هو أنموذج لتقييم ما بعد التعليم الأساسي تم تصميمه بناءً على المعطيات والمتغيرات التي حدثت في النظرة للتعليم والتعلم التقييم في إطار ثورة المعلومات والتحول نحو اقتصاد المعرفة	يمثل هذا الأنموذج المنطقي للتخطيط وتقييم البرنامج إطار عمل لوصف العلاقات بين المستثمرين، والنشاطات، والنتائج	أنموذج تقييم الأداء لمدراء الابتدائي	يعطي هذا الأنموذج تصور كامل عن تقييم الاستقصاء كنظام تعلم منظمي	هذا الأنموذج القائم على الطريقة يقود المنظمات إلى تطوير دليل لممارساتها الإدارية الجيدة وتحسين أدائها من خلال تقييم تأثير العوامل المنظمية والعوامل المجتمعية والعوامل المرتبطة بأصحاب المصالح عليها	وهو أنموذج لتقييم البرنامج باعتباره سيرورة عملية مستمرة(Program as a Process)	أثر استخدام أنموذجين للتقويم على تقييم فعالية برامج إثرائية للموهوبات	أنموذج تقييمي لدرجة ممارسة المستهدفين لعمليات الإدارة التربوية في إطار مكونات اقتصاد المعرفة	١.التعريف Definition
إدارة إلكترونية(إدماج التقنية في الإدارة التربوية)												

	التعرف على كمية المعلومات التي اكتسبها المتدرب نتيجة إلتحاقه بالبرنامج التدريبي، ومدى بلوغه المعايير المهنية للعمل	تحقيق مخرجات تعليمية تنسجم مع متطلبات الاقتصاد المعرفي من خلال: ١.تنمية الاستعداد للتعلم من خلال التربية ابتداءا من الطفولة المبكرة. ٢.توفير الدعم لتجهيز بيئات تعليمية مادية تتميز بالجودة ٣. تغيير البرامج والممارسات التربوية. ٤.إعادة توجيه السياسة التربوية والهداف والإستراتيجية التربوية من خلال الإصلاح الحومي والإداري.	الحث على مشاركة المؤسسات والمنظمات المجتمعية المختلفة في المجال التربوي	التأكد من جودة العملية التربوية ومخرجاتها وتأثيراتها	يقدم هذا الأنموذج فهم ومنحى مشترك لتكامل التخطيط، والتنفيذ، والتقييم، وإعطاء معرفة تقريرية حول نتائج التقييم	مساعدة المشرفين على تصميم نظام تعليمي لمدراء الابتدائي	إيجاد روابط بين إنتاج المعرفة وتطبيق المعرفة	الحصول على معلومات كمية ونوعية واقعية يمكن الثقة فيها، لتحسين إستراتيجيات عمل منظمات المساعدة غير الحكومية في تقديمها للخدمات من خلال تقييم مستوى التطابق بين الأهداف والنواتج(موظفات)	ويعتبر أداة لإثبات المساءلة لأصحاب المصالح من ممولين، وواضعي السياسات، والدولة، والهيئات المحلية	هدفت هذه الدراسة إلى توضيح أثر استخدام أنموذجين مختلفين لتقويم برامج إثرائية للموهوبات على تحسين البرامج وصنع القرارات الخاصة بها	الحصول على معلومات كمية ووصفية عن واقع تقييم درجة الممارسة لعمليات الإدارة التربوية	٢.الهدف Purpose

التعلم لإنتاج وابتكار المعرفة(توليد وانتاج المعرفة)	١. تقييم المتدرب على مستوى ردود الفعل ٢.تقييم المتدرب على مستوى التعلم ٣.تقييم المتدرب على مستوى السلوك ٤. تقييم المتدرب على مستوى النتائج	التحول من المفهوم الضيق التقليدي للمنهاج والتركيز على المتعلم المهارات والاتجاهات والقيم الضرورية، واكسابه المعارف والخبرات والمهارات من مصادر التعلم المتنوعة	تطوير أنموذج لتقييم أداء الطالب في ساق حقيقي يُناسب الأهداف ونواتج(موظفات) التعلم ذات العلاقة بالتعم مدى الحياة	١. تحسين مستوى أداء المدرسة ٢.التأكد من تلبية متطلبات الجهات ذات العلاقة بالتعليم(الطالب، الأسرة، المجتمع المحلي، الوطن) ٣.الساءلة(المحاسبية) من خلال التقييم النهائي، ومكافأة الأداء الفاعل للمؤسسة	عرضه للمحاسبية من خلال تركيزه على النتاجات (outcomes)	تحديد عناصر نظام التقييم الذي يُعزز النمو المهني لمدراء الابتدائي	استخدام التقييم عبر تحديات معرفية	بيان أثر العوامل المنظمية والمجتمعية وأصحاب المصالح على استراتيجيات وعمليات تقديم الخدمة من قبل المنظمات غير الحكومية في استراليا	تحديد مواضع عدم التطابق بين النوايا والنواتج(موظفات)، وتطوير الإستجابات الملاءمة لتقييم المشروعات مما يُحسن فعاليتها في إطار التنمية الدولية مما يضمن تطبيق الأنموذج لتقييم يلبي الإحتياجات الداخلية والخارجية لأصحاب المصالح	تزويد المستفيدين من التقويم، والباحثين، وصانعي القرار بدراسة مقارنة توضح المقصود بالنماذج المستخدمة في التقويم، وكيفية تطبيقها، والفروق الجوهرية بينها خاصة في مجال النتائج المترتبة على تقويم برامج الموهوبين.	تحديد الفروق بين ماهو واقع وبين المؤمل من خلال مقارنة الأنموذج التقييمي مع نماذج مماثلة	٣.التركيز الأساسي Key emphasis

	١. تقييم رد فعل المتدربين من خلال معرفة شعورهم حول التدريب او التعلم أو تجربة التعلم ٢.تقييم التعلم بقياس الزيادة في المعرفة قبل البرنامج التدريبي وبعده ٣. تقييم السلوك بقياس مدى تطبيق التعلم خلال العمل ٤. تقييم النتائج بقياس مدى تأثيرها على العمل أو المحيط	تقييم تطبيق استراتيجيات للتقويم متمحورة حول المعلم	التخطيط والتقييم للعملية التعليمية التي محورها المتعلم بالتعاون من مؤسسات المجتمع المحلي والتي هي أطراف ذات علاقة بمخرجات النظام التربوي	١.تقييم المدخلات: من السياسات(بما في ذلك اللوائح والأنظمة) والأهداف والخطط التربوية. - .تقييم المناهج والمواد التعليمية والمواد الإثرائية ومصادر التعلم. - .تقييم المعلمين والإداريين والمشرفين للتحقق من توافر الكفايات الأساسية لقيامهم بمهامهم بفاعلية. - تقييم البيئة الاجتماعية والطبيعية للمدرسة. - تقييم البرامج التربوية كبرامج العناية بالموهوبين (التربية الخاصة) ٢. تقييم العمليات ٣. تقييم المخرجات	١. تقييم البيئة(السياسات أو التشريعات، الدعم المجتمعي، المجهودات والعوائق للقضايا موضع البحث) ٢. تقييم الإمكانات والموارد المتاحة(تحديد الشركاء وأصحاب المصالح، مقدار الدعم المقدم من الوكالات المساهمة، وتحديد خيارات الدعم الأخرى)	- وضع تصميم البحث -كتابة النصوص الميدانية للمقابلات -تحليل بيانات المقبلات - تحليل الوثائق التقييمية بطريقة تحليل المحتوى - السرد الوصفي لنتائج البحث	حل المشكلات وصنع القرار	التأكد من مصداقية ما جاء في الاستبيان عن طريق المقابلات فكثير من الألفاظ يتم تأكيدها من خلال تعابير الوجه وهذه قيمة البحث النوعي؛ والتأكد من تضمين أصحاب المصالح كعامل مؤثر على استراتيجية عمل المنظمات غير الحكومية؛ توقعاتهم، ومستوى رضاهم، وأهدافهم	يفضل فريق تقييمي لهذا الأنموذج حيث يتم توزيع الأدوار تبعاً للمهمة(مقوم للتخطيط ونشاطات التقويم؛ والمقوم القائد لتنسيق جهود البرنامج؛ويكون مسؤول عن تخطيط البرنامج وتمويله وهو المسؤول عن إشراك أصحاب المصالح في تصميم التقييم وتنفيذه والتعامل مع جميع التعارضات في قيم ومعايير أصحاب المصالح والعمل مع الممقدرات العالية منهم في مجال تصميم وتنفيذ التقييم	اعتمدت منهجية التقويم المستخدمة على قواعد المنهج الكيفي والمنهج الطبيعي، حيث إن الحقيقة ليست واحدة، بل متعددة وكلية، ويتم بناؤها تدريجياً. ويعكس كل مستفيد بالبرنامج منظوره على عملية التقويم وتفسيره للحقيقة، ودور المقوم هو تصنيف هذه الصور من الحقيقة وذلك لإلقاء الضوء على الظاهرة	اختصاصي بجمع وتفسير المعلومات الكمية والوصفية ذات العلاقة بإصدار الأحكام	٤.دور المقوم Role of evaluator

التعلم للعمل(توظيف المعرفة لمواءمة سوق العمل)	تقييمات لمعايير المهنة، ولتقييم كامل وهادف للتعلم في المؤسسات	تم تطوير وتأليف الكتب المدرسية لجميع الصفوف وفق الاقتصاد المعرفي، وتم تطبيقها في الميدان المدرسي	مؤسسات المجتمع المحلي الممثلة في الأسر والمؤسسات الاجتماعية على اختلاف أشكالها تُشكلُ مجالات تأثير على العملية التعليمية	تقديم التقييم معلومات حول وضع التعليم ومدى تلبيته للاحتياجات الوطنية	صياغة المشكلة بشكل يحقق النواتج(موظفا ت) على المدى البعيد	تطوير المقوم للأنموذج تم استناداً إلى المعلومات التي تم جمعها من المشاركين في الدراسة، والمتسقة مع المؤشرات التي تم التعرض لها في مراجعة الأدب النظري	توظيف الاستقصاء التقييمي للوصول إلى حلول لمشكلات منظمية عن طريق إنتاج المعرفة وتمثلها ضمن منظور المنظمة المتعلمة	الحرص على تضمين في الأنموذج كل العوامل ذات الصلة به، حتى تكون مصداقية البحث عالية	التقييم والتوثيق يتم لتنفيذ البرنامج، والمخرجات، والكفاية، وكلفة -فعالية النشاطات واتخذ إجراء اعتماداً على نتائج التقييم لزيادة أثر البرامج	- توضيح كيفية تطبيق بعض نماذج التقويم الشائعة عند تقويم البرامج الإثرائية للموهوبين، وأسباب استخدامها. - توضيح دور التقويم في تغيير البرامج والسياسات التربوية، وأهم العوامل التي تؤثر على استخدام النتائج. - توضيح الدور الخاص بأنموذج القرارات المتعددة مقابل أنموذج معايير الأداء، من حيث تأثير كل منهما على القرارات التي يتخذها صانعوا القرار، والبرامج، نتيجة للتقويم.	الوصول إلى معلومات عن ماهية الأنموذج التقييمي المناسب للإدارة التربوية في إطار مكونات اقتصاد المعرفة ومراحل تطبيقه	٥.العلاقة بالأهداف Relationship to Objectives

إدارة دائمة التعلم	قياس أثر التدريب والتعلم على أداء المتدرب في العمل	الوصول إلى تحقيق لمبادرات تطوير التعليم نحو الاقتصاد المعرفي في الميدان المدرسي من قبل جميع الأطراف ذات العلاقة بالمتعلم	العديد من التجارب التربوية أثبتت نجاح المشاركة المجتمعية في الإصلاح المدرسي	محاكمة النتاجات على المستوى الصفي، والمستوى الوطني، أو في الاختبارات الدولية بمعايير بني عليها التقييم	يزودنا أنموذج التقييم لباول ببنية منطقية لتطبيق نظرية التغيير، وهو مفيد للتواصل حول كيفية عمل البرنامج، ومفيد لتقييم فيما إذا البرنامج المصمم يعمل، إضافة إلى مساعدته في تحديد الأسئلة التقييمية الهامة	تم قيام المقوم بالربط والتوفيق بين نتائج مصادر المعلومات الثلاثة معاً(Triangulation) ومراجعتها ليحيد تحيزاته ويرفع مصداقية الدراسة		مع تطبيق الأنموذج يتم الوصول إلى تحديد جيد لتنمية جيد للممارسات الإدارية	باستمرار المحاسبية للبرامج فإن التقييم يضمن الحفاظ على أكثر المناحي فعالية مع صرف فعال للموارد المحدودة	مع زيادة تعقيد البرنامج تزيد الحاجة إلى محاسبية صناع القرار وأصحاب المصالح ويصبح التقييم القوي للبرنامج أساسي أكثر من أي وقت آخر	تنتهي البيانات الوصفية ذات العلاقة بإصدار الأحكام بتقارير تتضمن توصيات لجهات متعددة	٦.العلاقة بإصدار الأحكام Relationship to decision making
	١. قياس ردود أفعال المتدربين ٢. تقييم التعلم(الزيادة في المعرفة) ٣.تقييم السلوك لمدى تطبيق التعلم ٤. تقييم النتائج(قياس أثر التدريب أو التعلم-	-المهارات المعرفية(العقلية)، كتحليل أحداث راهنة من منظور تاريخي -المهارات الاجتماعية والوجدانية، كمهارات العمل ضمن مجموعات: التواصل، والتعاون، والقيادة -المهارات	١. تقييم الإدارة والتعليم ٢. تقييم التعليم والتعلم ٣. تقييم دعم الطالب وثقافة المدرسة ٤. تقييم تنمة شخصية الطالب سلوكياً	١. تقييم المدخلات ٢.تقييم العمليات ٣.تقييم المخرجات ٤. توفير تغذية راجعة تسهم في تحسين مستوى جميع عناصر العملية التعليمية	- تقييم على مستوى وطني - تقييم على مستوى مجتمعي - تقييم على مستوى مؤسسي -تقييم على مستوى فردي	١. التقييم الذاتي للمدير ٢. تقييم المشرف لمعايير القيادة ٣. تقييم المدير لخطط النمو المهني ٤.تقييم دور وصلاحيات المدير في العمليات التقييمية	تقييم الاستقصاء والتشاركية والدعم المنظمي ونظم التعلم	١.التقييم المبدئي ٢. التقييم التكويني ٣. التقييم الختامي ٤. تقييم المتابعة لأثر المشروع على رأس العمل	يتضمن الأنموذج ستة خطوات يتم اتباعها ضمن معايير التقييم الجيد؛ والخطوات هي: ١. اشراك أصحاب المصالح ٢. وصف البرنامج	١.سجلات وملفات عمل الطالب. ٢.توصيات الآباء والمدرسين.٣.الدلائل المشاهدة. ٤.منتجات(موظفات) الطالب. ٥.الاختبارات الجماعية والفردية خلال السنة	١.تقييم درجة الممارسة لعمليات تصميم الإستراتيجية ٢.تقييم درجة الممارسة لعمليات التخطيط ٣.تقييم درجة الممارسة	٧.أنواع التقويم Types of evaluation

	استثمار العائد من التعلم أو التدريب)	العملية(الأدائية - تقييم التعلم من خلال النشاطات). -مهارات التفكير: حل المشكلات، التفكير الناقد، التفكير الإبداعي، الاستقصاء -مهارات التعلم: الملاحظة، القياس، الاتصال، استخدام العلاقات الزمانية والمكانية	وأكاديمياً	وعملياتها ونواتج(موظفات) ها		٥. تقييم التغذية الراجعة			٣. تركيز تصميم التقييم ٤. جمع وتحليل الشواهد ٥.تبريّر الاستنتاجات ٦. ضمان استخدام وتقاسم الدروس المتعلمة	الدراسية.	لعمليات تنفيذ الغستراتيجية ٤. تقييم درجة الممارسة لعمليات الرقابة ٥.تقييم درجة الممارسة لعمليات التقييم	
	١. لتقييم ردود الفعل يتم استخدام استمارات تغذية راجعة(جداول سعيدة). ٢.دراسات مسحية، للآراء. ٢. لتقييم التعلم يتم استخدام الاختبارات المقننة، والمقابلات، والملاحظات. ٣. ولتقييم السلوك(يتم تقييم التغيير وجدواه	١.تقييم مفاهيم الاقتصاد المعرفي المتصلة بإستراتيجيات التدريس. ٢.تقييم مفاهيم الاقتصاد المعرفي المتصلة بإستراتيجيات التقويم. ٣.تقييم مفاهيم الاقتصاد المعرفي المتصلة بالمبادئ العامة. ٤.تقييم مفاهيم الاقتصاد المعرفي المتصلة بالمتعلم. ٥.تقييم مفاهيم الاقتصاد المعرفي المتصلة بالمعلم	١. محور إداري ٢. محور تعليمي ٣. محور اجتماعي ٤. محور المتعلم	ينطلق الأنموذج من المبادئ التالية: ١. رؤية التعليم والتعلم والتقييم كعملية متكاملة ٢. وضع المعايير التربوية ٣. التكامل بين التقييم الوطني والتقييم الصفي	- تحديد المشكلة - المدخلات - المخرجات - المنتجات(موظفات) - المسلمات أو الافتراضات - البيئة	١. تقييم ردود أفعال المدراء، عن طريق المقابلة حول خطة النمو المهني ٢. تقييم ردود أفعال المشرفين ومساعدي مشرفين، عن طريق المقابلة حول معايير القيادة للقطاع ٣. تحليل وثائق تقييمية ٤. مراجعة الإداريين لنصوص مقابلاتهم والتوقيع على	- تقييم الاستقصاء -المقدرة التقييمية - البنى المنظمية -الدعم المنظمي -المناحي التشاركية -نظم التعلم -استخدام التقييم(النواتج(موظفات)	١.تقييم الإستراتيجية ٢.تقييم العمليات(عوامل مؤثرة عليها جمع التبرعات، تقديم الخدمة، والبنى النظمية) ٣.تقييم البنى التنظيمية(الهيكل الوظيفي، الوصف الوظيفي، المركزية، العلاقة مع مؤسسات	١.تقييم تصميم البرنامج والتخطيط له ٢.تقييم تنفيذ العملية ٣.تقييم الفعالية/المخرجا ت ٤.تقييم الكفاية ٥.تقييم الكلفة - الفعالية ٦.تقييم التقدم في تحقيق الأهداف	١.تقييم احتياجات المتعلمين. ٢.تعريف للطلبة المستفيدين من البرنامج. ٣.طرق التعرف على المتعلمين. ٤.أهداف البرنامج. ٥.شكل البرنامج وتنظيمه. ٦.اختيار هيئة العمل وتدريبهم. ٧.تطوير المناهج.	تقييم عمليات الإدارة التربوية في مقابل مكونات اقتصاد المعرفة، خمس مجالات للتقييم	٨.التراكيب المقترحة Constructs Proposed

	واستدامته بالمقابلة والملاحظة) ٤. ولتقييم النتائج يتم من خلال قياسات موجودة مسبقا من خلال الأنظمة المعتادة للإدارة والتقارير المعطاة(تقييم الأداء)					صحتها ٥. وسجل التأمل (صحيفة الباحث المقوم) لتوثيق القرارات المنهجية خلال البحث	التقييمية)	أخرى ٤.تقييم العوامل الخارجية المؤثرة: -أصحاب المصالح - البيئة المجتمعية(نظام التشريع القانوني، الاقتصادي، والاجتماعي الثقافي، والتكنولوجي، والاتجاهات العالمية)	بالبرنامج	٨.تقويم البرنامج.		

التعلم للكينونة والتعايش مع الآخرين	سهولة وسرعة الحصول على تقييم ردود الفعل. وتقييم التعلم سهل نسبيا لحاضرية المهارات المعدة مسبقا وبشكل كمي ولتقييم السلوك فإن تعاون ومهارة المدراء المعنيين مطلوبة ولتقييم النتائج يجب أن تُعزى العملية إلى مسؤوليات واضحة	١. توظيف استراتيجيات وأدوات التقييم داعمة لمفاهيم الاقتصاد المعرفي. ٢. إحداث تحول نوعي في البرامج والممارسات التربوية. ٣.إعادة توجيه الاستراتيجيات التربوية من خلال الحاكمية الإدارية. ٤. تطوير عمليات التعليم والإدارة واستيعاب التحولات الكبرى في التقنية، وبخاصة في المعلوماتية والاتصال. ٥.إحداث تطوير نوعي في برامج التعلم ووسائطه المتنوعة. ٦. تطوير آليات التعليم والمناهج لتحقيق مخرجات تعليمية ذات صلة بالاقتصاد المعرفي. ٧. تطوير نظام تربوي يركز على التميز والإتقان وتعزيز المقدرة على البحث والتعلم.	توفير فرص حقيقية لمجالس الآباء ومؤسسات المجتمع المدني في الإسهام والمشاركة في المهام والتخطيط والتقييم المدرسي	١. توفير التقييم لمعلومات لتطوير السياسات المستقبلية، أو إعادة توجيه السياسات الحالية، واستخدام نواتج(موظفات) التقييم في التخطيط ٢. الحاجة إلى تقييم نواتج(موظفات) التعليم بأليات مؤسسية وباختبارات تتوافر فيها معايير التقييم الجيدة. ٣. استخدامنتائج تقييم مؤسسية معتمدةكأداة للمساءلة أو المحاسبية ٤. استخدام نتائج الاختيارات في	١. ما يسعى الأنموذج لتغييره على المدى البعيد؟ ٢. التركيز على المشكلة/الإسترا تيجية ٣. ما الذي يفعله البرنامج ويؤثر في من؟	تقديم الأنموذج هيكلة للمشرفين لمساعدتهم على تقييم أداء المديرين ، ويُمكنهم الأنموذج من الإضافة إليه وسياق التقييم بمساعدة القادة التربويين(مرونة الأنموذج)	الربط مابين التقييم والتعلم المنظمي ومقدرة المنظمة على القيام بالتقييم واستخدامه	أن غياب التقييم لأي من العوامل المنظمية الداخلية والعوامل الخارجية التي قد تؤثر على تقديم أفضل الممارسات وتحسينها يجعل التقييم غير كافٍ	تطبيق التقويم التكويني وتقويم النواتج(موظفات) في إطار المعايير الأربعة للحكم على جودة التقييم؛ وهي:النفعية، والعملية، والصلاحية"الملا ئمية"، والدقة	-تحديد ٢٣ محكا لتقويم البرامج -استخدام التحليل الكيفي والكمي لتقويم هذه البرامج -التقويم التكويني(المستمر) . -التقويم الختامي(المخرجات النهائية) -تحليل معلومات التقييم. -صنع القرار للبرامج المستقبلية.	-شمولية جميع عمليات الإدارة التربوية. -استخدام مقياس ليكرت الخماسي لتقدير الاستجابات. -استخدام مكونات اقتصاد المعرفة كمحطات معيارية	٩.معيار الحكم على الدراسات التقويمية Criteria for judging evaluation studies

	تقييم المعايير المهنية، واستثمار العائد من التدريب والتعلم في العمل	تضمن التقييم، مصادر المعلومات المستقاة من (واضعي السياسات التربوية، مدراء التعليم في الوزراة، مدراء المدارس، المتعلمون، والمعلمون، والشركاء الخارجيون)	تضمين تقييم العملية التعليمية كا مجالات التأثير الداخلية والخارجية	١. التعرف على الفروق بين المتعلمين ٢. تقييم ومعالجة الضعف لدى الطلبة ٣. إعطاء التغذية الراجعة للمعلمين ٤. استخدام نتائج التقييم على المستوى الوطني للكشف عن الكفايات التي يحتاج الطلبة لتعزيزها ٥. الاستفادة من المستجدات الصفية في تصميم وتطوير برامج التقييم على المستوى الوطني	١. يساعد الأنموذج على توضيح الأسباب والتوقعات ٢. يحدد الفجوات في الافتراضات المنطقية وغير الأكيدة	تأكد الباحث من إمكانية تطبيق نتائج البحث إلى الوضع الخاص بالقارئ	الربط بين التقييم والحقول المعرفية من خلال تحديات معرفية، وتحديات طرائقية وعوامل سياقية	بالإمكان تطبيق الأنموذج بشكل موسع ليؤدي إلى دليل لأفضل الممارسات الإدارية للمنظمات غير الحكومية في تقديمها للخدمات وتحسينها	يضمن التقييم: - طرح تساؤلات مرتبطة بأنواع التقويم - التلاقح لعقول أصحاب المصالح - تقييم النواتج(موظفات) باستخدام النماذج المنطقية العالمية، والتفصيلية	تضمن التقييم: -تقييم السياق. -تقييم المدخلات -تقييم العمليات -تقييم المخرجات	تضمن التقييم مصادر المعلومات المستقاة(وكلاء وزارة مساعدين، مدراء، ورؤساء في إدارات الوزارة)	١٠.تطبيقات تصميم التقويم Implications for evaluation design

الإدارة المجتمعية	- زيادة معدل دوران العمل، ومستويات الروح المعنوية -يعطي مؤشرات لمدى التحسن في أداء وإنتاجية الموظفين	تطوير أنموذج لتطوير التعليم يتناسب ومفاهيم الاقتصاد المعرفي	الوصول إلى أنموذج للإصلاح المدرسي ينطلق من مشاركة قوى التأثير الخارجية	- تطوير آليات للتقييم المؤسسي - تطوير آليات للمحاسبية - تطوير رؤية تكاملية بين عمليات التعليم والتعلم والتقويم - تحديد الفروق في تحصيل الطلبة لبناء سياسات لتقليص الفجوة في التحصيل	١. يلخص البرنامج المعقد للتواصل مع أصحاب المصالح ٢. يساعد على تحديد الأسئلة التقييمية الملاءمة ٣. يبني فهما وإجماعا(منحى تشاركي) ٤. يركز على بلوغ المنتجات(موظفات) ويوضحها	شمولية التقييم لكيفية إسهام تقييمات مدراء المرحلة الابتدائية في تعزيز نموهم المهني	يقدم أنموذج للعوامل والظروف المؤثرة في تكامل التقييم في الثقافة المنظمية	أول أنموذج في أستراليا لتقييم مشروعات المنظمات غير الحكومية في تقديمها للمساعدات التنموية	تطوير مؤشرات لجودة نواتج(موظفات) البرنامج وتطوير تساؤلات تقييمية في جميع الخطوات الستة التقييمية في إطار المعايير الأربعة للتقييم الجيد وتحديد مجالات التقييم	يوفر أنموذج شامل ومتدرج لتقييم برامج الموهوبات في تحسين البرامج وصنع القرارات	تطوير أنموذج لتقييم الإدارة التربوية في إطار مكونات اقتصاد المعرفة	١١.المساهمات Contributions
	- صعوبة التامل إلكترونيا لإجراء تقييمات التعلم والسلوك وردود الأفعال. - صعوبة تحديد مدى التحسن والتطور الذي يُمكن أن يُنسب مباشرة إلى التدريب.	عدم إشارة خطة المشروع صراحة إلى التعليم الأساسي كهدف أولي، وعدم اشتمالها على رؤية واضحة للتعليم الأساسي، وخلوها من الأهداف الإستراتيجية لهذه المرحلة	- غياب الرؤية المؤسسية العامة للإصلاح المدرسي في إطار المشاركة المجتمعية	غياب التقييم الدقيق لجميع عناصر العملية التعليمية ومدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها - عدم ربط التعليم بالسياسات الاقتصادية	يتوجب مع تطبيق الأنموذج تحديد إطار زمني لإحداث التغيير..	١.غياب معايير القيادة والتغذية الراجعة التكوينية كمجالات تقييمية ٢. اقتصار الأنموذج على تقييمات المرحلة الابتدائية في مدن وقرى جنوب نبراسكا	الحاجة إلى المحاسبية والتعلم في سياق القضايا المستدامة، وإلى قضايا تنموية في سياق مشاركة أصحاب المصالح وبناء	١. غياب التفاعل وجه-لوجه مع المستجيبين ٢. كان أقصى توقيت وضع للمقابلات هو هو ساعة؛ فكان بعضها يستمر نتيجة حماس المستجيب لأكثر	درجة الخصوصية والسرية للمعلومات التقييمية المتعلقة بالمشاركين في البرنامج المقوم	-عدم وجود مواصفات محددة لمقدمي برامج الموهوبات. -اقتصاره على برامج القسم النسائي دون القسم الرجالي - حاجة دراسات التقويم التي	١. التقييم مصمم للتقييم الشامل وليس الجزئي ٢. ارتباط نتائج الدراسة بماهية المعلومات المستقاة من أداة الدراسة	١٢.المحددات Limitations

			والاجتماعي- عدم وجود سيسات وآليات مؤسسية لتقييم نواتج(موظفات)ه بشكل عام، وخاصة في نهاية مراحل التعليم العام				المقدرة التقييمية من خلال التنمية المهنية والتدريب، وقضايا مفاهيمية مرتبطة بنمو المنظمة في المقدرة التقييمية من خلال إنجاز التقييم وثم استخدامه.	من ذلك مما كان يُشكل تهديداً لثبات الأداة. ٣. نظراً لأنه تم طلب مقابلة الموظفين الكبار، فالباحثة لم يكن لها سيطرة على بعض المستجيبين، لذلك تم إقصاء من هم دونهم في حين أنه قد يكونون أكثر إدراكاً وفهما لما تناولته الدراسة ٤. هناك تحيزات في آراء كبار المسؤولين ممن لهم مرجعيات تتعلق بالبحث ٥. سقوط بعض الملاحظات سهوا نتيجة كثر المعلومات		أجريت في مجال الموهوبين عالمياً ومحلياً، لقدر كبير من التطبيقات والدراسات المقارنة لأساليب التقويم المستخدمة، من حيث نتائج كل منها.	٣. غياب التفاعل وجه -لوجه مع المستجيبين. ٤. نظراً لأنه تم طلب مقابلة الموظفين الكبار، فالباحثة لم يكن لها سيطرة على المستجيبين، لذلك فمن لم يتم اختياره قد يكونون أكثر إدراكاً وفهما لما تناولته الدراسة. ٥. قد يكون هناك تحيزات في آراء كبار المسؤولين ممن لهم مرجعيات تتعلق بالبحث	

ملحق ١١. فقرات مهارات عمليات الإدارة التربوية في إطار المكونات أو الأبعاد الممثلة لإقتصاد المعرفة

أولاً: مهارات عملية تصميم الإستراتيجية(أولويات ما قبل التخطيط) في إطار الأبعاد الممثلة لإقتصاد المعرفة، وعملياتها الرئيسية

- فقرات مهارات عملية تصميم الخطة الإستراتيجية المؤطرة ببعد التمكين الإداري (تقاسم وتشاركية المعرفة)

٤. أصوغ الرؤية بشكل مرن تؤدي إلى عملية التغيير الإداري.

١٤. تتسم الأهداف الإستراتيجية بالمرونة بحيث يُمكن تعديلها كلما استحدثت ظروف جديدة

- فقرات مهارات عملية تصميم الخطة الإستراتيجية المؤطرة ببعد الإدارة الإلكترونية(نشر واكتساب وتنظيم وخزن المعرفة)

٥. أصوغ الرسالة بحيث تعبر عن رؤية المؤسسة التربوية، وما ترغب أن تكون عليه مستقبلا

- فقرات مهارات عملية تصميم الخطة الإستراتيجية المؤطرة ببعد إنتاج وإبتكار المعرفة(توليد وإنتاج المعرفة)

٩. أراعي أن تكون الرسالة قابلة للتحويل إلى خطط وسياسات وبرامج عمل.

١١. أصوغ أهدافا إستراتيجية تقود العاملين إلى النمو والابتكار

١٣. تُحقق الأهداف الإستراتيجية قدراً من التوازن بين الأهداف قصيرة المدى وطويلة المدى

- فقرات مهارات عملية تصميم الخطة الإستراتيجية المؤطرة ببعد التعلم للعمل(توظيف المعرفة لمواءمة سوق العمل)

٢. أُراعي أن تكون رؤية الوزارة منسجمة مع الرؤية الاقتصادية ٢٠٣٠ للمملكة

١٠. أصوغ أهدافٌ إستراتيجية قابلة للقياس الكمي

- فقرات مهارات عملية تصميم الخطة الإستراتيجية المؤطرة ببعد الإدارة دائمة التعلم(تطور المعرفة ونموها)

٣. أهتم بتضمين الرؤية قدرا من التحدي المتواصل

- فقرات مهارات عملية تصميم الخطة الإستراتيجية المؤطرة ببعد التعلم للكينونة(تبادل المعرفة)

١. أشارك في إعداد رؤية محددة لوحدتي الإدارية تُعبر عن فلسفة وزارة التربية والتعليم.

٦. يتم إشراكي لكافة العاملين في صياغة الرسالة.

٧. أصوغ الرسالة بما يتناسب وقيم ومعتقدات وثقافة المجتمع البحريني

٨. أهتم بأن تُظهر الرسالة التكامل بين الوزارة/الإدارات/المدارس والمجتمع المحلي

- فقرات مهارات عملية تصميم الخطة الإستراتيجية المؤطرة ببعد الإدارة المجتمعية(نشر المعرفة)

١٢. أحدد الموارد المادية والبشريةمن الداخل والخارج اللازمة لتحقيق الأهداف

١٥. أراعي انسجام الأهداف الموضوعة مع ثقافة المجتمع البحريني.

ثانياً: مهارات عملية تخطيط الإستراتيجية في إطار الأبعاد الممثلة لإقتصاد المعرفة، وعملياتها الرئيسية

- فقرات مهارات عملية تخطيط الإستراتيجية المؤطرة ببعد التمكين الإداري(تقاسم وتشاركية المعرفة)

١. أقوم بإعداد خطة مكتوبة طويلة الأجل تعطي فترة زمنية مستقبلية

٦. أضع نظام دقيق وواضح وعادل للمسؤولية والمحاسبية

١٣. أوفر منهجية لإعداد وتطوير الأنظمة والتشريعات بما يتلاءم مع التوجه نحو تطبيق اللالمركزية الإدارية

- فقرات مهارات عملية تخطيط الإستراتيجية المؤطرة ببعد الإدارة الإلكترونية(نشر واكتساب وتنظيم وخزن المعرفة)

٢. أستند في إعداد الخطة على سياسات وميزانيات وبرامج خاصة بجميع أوجه أنشطتها (موارد بشرية، حواسيب وشبكات وقواعد بيانات داعمة للباحثين،اتصال،تدريب،تعليم، تقارير بحثية...)

١٢. أوفر بنية تحتية لتقاسم المعرفة بين العاملين في المؤسسة التعليمية(ندوات، نشرات، مجتمعات الممارسة)

- فقرات مهارات عملية تخطيط الإستراتيجية المؤطرة ببعد إنتاج وإبتكار المعرفة(توليد وإنتاج المعرفة)

١٤. أقوم بتطوير مستوى عال من الكفاية في مهارات حل المشكلة بين العاملين

١٥. تحديد الأفراد من ذوي القابليات العالية لشغل الوظائف القيادية في المستقبل

- فقرات مهارات عملية تخطيط الإستراتيجية المؤطرة ببعد التعلم للعمل(توظيف المعرفة لمواءمة سوق العمل)

٨. أعمل على الإفادة من أصحاب المصالح في التخطيط لتلبية احتياجاتهم الحالية والمستقبلية

- فقرات مهارات عملية تخطيط الخطة الإستراتيجية المؤطرة ببعد الإدارة دائمة التعلم(تطور المعرفة ونموها)

٣. أضع مدونة بكفايات العاملين المهنية

٥. أوفر خطة لتحديد الاحتياجات التدريبية للعاملين

- فقرات مهارات عملية تخطيط الإستراتيجية المؤطرة ببعد التعلم للكينونة(تبادل المعرفة)

٤. أضع مدونة أخلاقية لسلوكيات العاملين

٩. أقوم بوضع منهجية واضحة لتحليل الموارد المتاحة في التخطيط

٧. أضع خطط للتعامل مع الفجوة المتوقعة بين المهارات الحالية والاحتياجات المستقبلية

- فقرات مهارات عملية تخطيط الإستراتيجية المؤطرة ببعد الإدارة المجتمعية(نشر المعرفة)

١٠. أقوم بوضع منهجية تُحدد نقاط القوة والضعف في خططها

١١. أقوم بمقارنة الخطط بالفرص والتهديدات التي تفرضها البيئة

ثالثاً: مهارات عملية تنفيذ الإستراتيجية في إطار الأبعاد الممثلة لإقتصاد المعرفة، وعملياتها الرئيسية

- فقرات مهارات عملية تنفيذ الإستراتيجية المؤطرة ببعد التمكين الإداري(تقاسم وتشاركية المعرفة)

٤. أطبق الهيكل التنظيمي بحيث تتاح الفرص لتوزيع مراكز صنع القرارات على الأقسام المختلفة

١٥. توعية العاملين بأن اشراكي لهم في اتخاذ القرارات يعني تحملهم لمسؤولية تنفيذها

- فقرات مهارات عملية تنفيذ الإستراتيجية المؤطرة ببعد الإدارة الإلكترونية(نشر واكتساب وتنظيم وخزن المعرفة)

٦. تزويد العاملين في الإدارات بقاعدة بيانات لإنتاج المعلومات المطلوبة والضرورية

٩. أقوم بتوفير الموارد المالية الكافية لتنفيذ الإستراتيجية

١٠. أحلل البيئة الداخلية والخارجية لمؤسستي من حيث(موارد بشرية، تكنولوجيا، تدريب، مناهج،التقاسم الفاعل للمعرفة بين العاملين، معلومات عن خدمة المجتمع، التشبيك مع مؤسسات أخرى) أثناء تنفيذ الإستراتيجية

- فقرات مهارات عملية تنفيذ الإستراتيجية المؤطرة ببعد إنتاج وإبتكار المعرفة(توليد وإنتاج المعرفة)

٥. أقوم بتحويل المعارف الجديدة التي أحصل عليها إلى إجراءات عمل وقواعد لتوجيه سلوك العاملين

١٣. أشجع العاملين على المشاركة والاهتمام بتقديم مقترحات وأفكار جديدة لحل المشكلات التي تواجه المؤسسة التربوية

- فقرات مهارات عملية تنفيذ الإستراتيجية المؤطرة ببعد التعلم للعمل(توظيف المعرفة لمواءمة سوق العمل)

٣. أسعى دائماً لتوفير تحديات يواجهها العاملين تسمح لهم بالتعلم والنمو

١٢. تهيئة الأقسام المختلفة للمهمات الجديدة المرتبطة بنشاطات تقاسم المعرفة

- فقرات مهارات عملية تنفيذ الخطة الإستراتيجية المؤطرة ببعد الإدارة دائمة التعلم(تطور المعرفة ونموها)

٧. أطبق خطة لتدريب الموارد البشرية وتطويرها لتنمية المهارات المطلوبة في تنفيذ الإستراتيجية

٨. أطبق اللامركزية والتمكين للمساعدة في التغلب على المشكلات

١٤. توفير بيئة للعاملين لتطوير ذواتهم

- فقرات مهارات عملية تنفيذ الإستراتيجية المؤطرة ببعد التعلم للكينونة(تبادل المعرفة)

١. أقوم بإطلاع الجميع من ذوي العلاقة على الإستراتيجية بشفافية عالية

١١. أقوم بتوضيح المسؤوليات والسلطات وتوثيقها بطريقة رسمية معلنة

- فقرات مهارات عملية تنفيذ الإستراتيجية المؤطرة ببعد الإدارة المجتمعية(نشر المعرفة)

٢. أراجع الخطط الإجرائية مع العاملين من وقت لآخر لمعرفة مدى تحقق الأهداف.

رابعاً: مهارات عملية الرقابة (المتابعة) في إطار الأبعاد الممثلة لإقتصاد المعرفة، وعملياتها الرئيسية

- فقرات مهارات عملية الرقابة (المتابعة) المؤطرة ببعد التمكين الإداري(تقاسم وتشاركية المعرفة)

١. يتم القيام دورياً بمراقبة الأداء

٣. يتم استخدم أسلوب واضح ومنظم في عملية الرقابة

- فقرات مهارات عملية الرقابة (المتابعة) المؤطرة ببعد الإدارة الإلكترونية(نشر واكتساب وتنظيم وخزن المعرفة)

٥. استخدام نظام إلكتروني لمتابعة تنفيذ نشاطات العملية التربوية

٧. يوضع نظام للتقارير قادر على كشف الانحرافات بسرعة

- فقرات مهارات عملية الرقابة (المتابعة) المؤطرة ببعد إنتاج وإبتكار المعرفة(توليد وإنتاج المعرفة)

٩. القيام بوضع آلية لمتابعة التزام الإدارات والمدارس بنظام التوثيق المعمول

١٠. توفير مؤشرات لنسبة حضور العاملين للندوات والمناقشات الهادفة لتقاسم المعرفة

- فقرات مهارات عملية الرقابة (المتابعة) المؤطرة ببعد التعلم للعمل(توظيف المعرفة لمواءمة سوق العمل)

٨. يتم التأكد من تطبيق الإجراءات التصحيحية

١١. وضع آلية للتأكد من أنه يتم تركيز إدارة المعرفة على المعرفة والكفايات التي يحتاجها العاملين للقيام بعملهم

١٣.القيام بوضع آلية لدراسة أسباب عدم المقدرة على التنفيذ

١٤. القيام بوضع آلية لدراسة أسباب عدم الالتزام بالتفيذ

- فقرات مهارات عملية تصميم الخطة الإستراتيجية المؤطرة ببعد الإدارة دائمة التعلم(تطور المعرفة ونموها)

٤. التأكد من بأن عملية التصنيف والتقييم تسمح للعاملين فعليا بإظهار ما يعرفون

٦. يتم وضع آلية معرفية لتصحيح الانحرافات عن معيار الأداء

- فقرات مهارات عملية الرقابة (المتابعة) المؤطرة ببعد التعلم للكينونة(تبادل المعرفة)

٢. يتم إشعار العاملين بأن عملية الرقابة هي التعاون المشترك من أجل تنفيذ الإستراتيجية وتحقيق أهدافها

١٢. توفير مؤشرات لنسبة العاملين الذين بينوا من خلال تقاريرهم بأنهم نالوا فرصاً للتعلم، والتدريب، والنمو المتواصل أو ممارسة مهارات جديدة

- فقرات مهارات عملية الرقابة (المتابعة) المؤطرة ببعد الإدارة المجتمعية(نشر المعرفة)

١٥. مراجعة الخطة الإستراتيجية بشكل دوري لتحديد التغيرات المطلوبة.

خامساً: مهارات عملية التقييم في إطار الأبعاد الممثلة لإقتصاد المعرفة، وعملياتها الرئيسية

- فقرات مهارات عملية التقييم المؤطرة ببعد التمكين الإداري(تقاسم وتشاركية المعرفة)

١. يتم اعتماد عملية تقييم مستمرة للأداء

٢. يتم تحديد خصائص معيار الأداء الجيد

٤. يتم اعتماد منهجية شاملة للتقييم المالي والإداري تتضمن تقارير داخلية وخارجية وتحليلها

- فقرات مهارات عملية التقييم المؤطرة ببعد الإدارة الإلكترونية(نشر واكتساب وتنظيم وخزن المعرفة)

٦. مراجعة خطط التعليم والتعلم في ضوء التكنولوجيا والاقتصاديات

- فقرات مهارات عملية التقييم المؤطرة ببعد إنتاج وإبتكار المعرفة(توليد وإنتاج المعرفة)

١٤. يُهتم بتحليل الانحرافات عن معيار الأداء كي يتخذ الإجراءات المناسبة

- فقرات مهارات عملية التقييم المؤطرة ببعد التعلم للعمل(توظيف المعرفة لمواءمة سوق العمل)

٧. العمل على الإفادة من التغذية الراجعة من أصحاب المصالح لتلبية احتياجاته الحالية والمستقبلية

١٣. اعتماد مؤشرات لنسبة حضور العاملين للندوات والمناقشات الهادفة إلى تقاسم المعرفة

١٥. توفير دليل لتقييم التقدم في الشراكة الداخلية والخارجية والتي تساعد في التكيف لظروف جديدة

- فقرات مهارات عملية التقييم المؤطرة ببعد الإدارة دائمة التعلم(تطور المعرفة ونموها)

٣. يتم وضع نظام حوافز

٨. يتم وضع أدلة على استخدام قادة المؤسسة التربوية نتائج تقييم التعليم والتعلم لتحسين كفايات العاملين

١٠. تعتمد منهجية شاملة متضمنة معايير مُحددة لقياس رضا العاملين فيها

- فقرات مهارات عملية التقييم المؤطرة ببعد التعلم للكينونة(تبادل المعرفة)

١٢. تعتمد المؤسسة معايير الشفافية والنزاهة عند إجراء عملية التقييم

- فقرات مهارات عملية التقييم المؤطرة ببعد الإدارة المجتمعية(نشر المعرفة)

٥. يتم وضع معايير محددة لقياس تلبية المخرجات لحاجات السوق

٩. تعتمد منهجية متضمنة معايير محددة لتعرف الأثر الذي تُحدثه الوزارة في المجتمع وسوق العمل

١١. تعتمد منهجية شاملة متضمنة معايير مُحددة لقياس رضا أصحاب المصالح

PROPOSED MODEL FOR THE EVALUATION OF EDUCATIONAL ADMINISTRATION IN THE FRAME OF KNOWLEDGE ECONOMY COMPONENTS IN THE MINISTRY OF EDUCATION AT THE KINGDOM OF BAHRAIN

By:

Manar Ebrahim Zaid

Supervisor:

Dr. Anmar Mustafa Al-Kaylani, Prof.

ABSTRACT

This study aimed at constructing a Proposed Suitable Model for the Evaluation of the Educational Administration in the Frame of the Knowledge Economy Components in the Ministry of Education at the Kingdom of Bahrain".

To achieve target the following questions have been answered:

1. What is the present Evaluation of Educational Administration in the Ministry of Education at the Kingdom of Bahrain?
2. What models of evaluation in the Education Administration in the Frame of the Knowledge Economy in the world?
3. What aspects of the comparison between the present of Educational Administration in the frame of the Knowledge Economy Components at the Ministry of Education in the Kingdom of Bahrain and world literature in the Evaluation of Educational Administration in the Frame of the knowledge economy Components?

4. What is the Proposed Model to evaluate the Educational Administration in the Frame of the knowledge economy Components in the Ministry of Education at the Kingdom of Bahrain?.

The study sample was consisted of 73 individuals in three categories:Undersecretary assistances, Directorate , Heads of departments. /units/ groups in the Ministry of Education at the Kingdom of Bahrain.

The reliability of the instrument was achieved by using the test method, and re-test (test-re-test), and the total reliability coefficient of the instrument was 0.92. And the data gathered for the study purposes were analyzed by using the averages and standard deviations.

The validity of the study was achieved through the arbitrators experts in the field of educational administration(content validity). For the Relability Researcher used the Cronbach alpha equation for the verification of the value of coefficient of internal consistency of the instrument's domain and the total coefficient reached high value (0.98).

The model was built through the following stages:

- **Phase I**: Collection of literature, theoretical model.
- **Phase II**: Sorting variables model.
- **Phase III**: data collection, and the researcher used an instrument for survey the present evaluation of educational administration in the frame of the of the knowledge economy components at the Ministry of Education in the Kingdom of Bahrain, was extracted validity and reliability of this tool, was the analysis of data that were gathered for the study purposes, using the averages and standard deviations.

The results showed a reality of the Educational Administration in the Frame of the Knowledge Economy in the Ministry of Education at the Kingdom of Bahrain.

According to the results the construction of the model took place in the **fourth phase**, based on the adoption of scientific methodology in building the model. A final form of the model with clear steps of implementation referred to the arbitrators experts to verify its fitness to work before the application .

As for **The fifth phase** the workability of the model has resulted from it according to the opinion of the judges.

At the end of the study the researcher recommended the adoption of the this model to evaluate the educational administration in the frame of the components of the knowledge economy in the Ministry of Education in the Kingdom of Bahrain and in any similar society.

الجامعة الأردنيـــة
كلية الدراسات العليا

التاريـــخ: / /

نموذج رقم (١٦)
اقرار والتزام بالمعايير الأخلاقية والأمانة العلمية وقوانين الجامعة الأردنية وأنظمتها وتعليماتها لطلبة الدكتوراه

أنا الطالب: منار ابراهيم عبدالله زيد الرقم الجامعي: (٩٠٧٠٧٥)
تخصص: دكتوراة في الإدارة التربوية الكليـــة: العلوم التربوية

عنوان الاطروحة: "أنموذج مقترح لتقييم الإدارة التربوية في ظل متطلبات اقتصاد المعرفة في وزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين"

A Proposed Model for the Evaluation of the Educational Administration in the Frame of Knowledge Economy Components in the Ministry of Education at the Kingdom of Bahrain.

اعلن بأنني قد التزمت بقوانين الجامعة الأردنية وأنظمتها وتعليماتها وقراراتها السارية المفعول المتعلقة باعداد اطروحات الدكتوراه عندما قمت شخصيا" باعداد اطروحتي وذلك بما ينسجم مع الأمانة العلمية وكافة المعايير الأخلاقية المتعارف عليها في كتابة الأطروحات العلمية. كما انني أعلن بأن اطروحتي هذه غير منقولة أو مستلة من أطاريح أو كتب أو أبحاث أو أي منشورات علمية تم نشرها أو تخزينها في أي وسيلة اعلامية، وتأسيسا" على ما تقدم فانني أتحمل المسؤولية بأنواعها كافة فيما لو تبين غير ذلك بما فيه حق مجلس العمداء في الجامعة الأردنية بالغاء قرار منحي الدرجة العلمية التي حصلت عليها وسحب شهادة التخرج مني بعد صدورها دون أن يكون لي أي حق في التظلم أو الاعتراض أو الطعن باي صورة كانت في القرار الصادر عن مجلس العمداء بهذا الصدد.

توقيع الطالب: ..... التاريخ: ١٦/ ١ / ٢٠١٣

تعتمد كلية الدراسات العليا
هذه النسخة من الرسالة
التوقيع ..... التاريخ ٢٠١٣/٢/٢٦